

Utdrag ur lånereglerna:

För erhållande av boklån fordras att låntagare:
är inom Västerviks församling bosatt;
är över 15 år;
undertecknar en förbindelse att han godkänner och underkastar sig bibliotekets regler och bestämmelser samt, om så erfordras, deponerar 5 kr., eller av förening eller enskild inom samhället bosatt person ställd borgen för erhållna boklån.

Till lån erhållen skönlitterär bok skall återlämnas senast *två* veckor, en icke skönlitterär bok senast *fyra* veckor från utlåningsdagen, denna räknad som den första lånedagen. Låntagare är dock berättigad att mot förevisning av de lånetagna böckerna få lånet *en* gång förnyat på lika lång tid.

Låneavgiften utgör 2 öre pr band och vecka. Låneavgiften erlägges vid lånets återlämnande och påbörjad låneperiod räknas som hel. Äro icke böckerna återlämnade eller till förnyat lån uppvisade den sista lånedagen, påföres låntagaren i böter 10 öre pr band och vecka, varvid påbörjad vecka räknas som hel.

Lån och inlämning av böcker får ske å alla tider då biblioteket hålles öppet.

Att till annan person utlåna en från biblioteket till låns erhållen bok är förbjudet.

Låntagare är skyldig att aktsamt behandla låntagna böcker. Anteckningar, understrykningar och vikningar i böckerna äro förbjudna. Skadas en låntagen bok på detta eller annat sätt, även om det sker ofrivilligt, ersättes skadan efter bibliotekarlens värdering. Bortkommen bok ersättes med fulla värdet.

Key
Barnets århundrade. II.

74 126

13 127 x

75

15

77

29

81

30

48 85

45 87

49

51 94

59 98

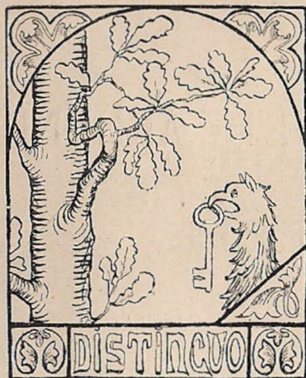
58 103

61

72 121

BARNETS ÅRHUNDRADE

II.


DISTINGUO



BARNETS
ÅRHUNDRADE

STUDIE

AF

ELLEN KEY

II



STOCKHOLM.
ALBERT BONNIERS FÖRLAG.



STOCKHOLM.
ALB. BONNIERS BOKTRYCKERI 1900.



Uppfostran.

Goethe visade redan i *Werther* sin klara blick för betydelsen af en individualistisk och psykologisk uppfostran, den blick som skall utmärka »barnets århundrade». Han framhåller nämligen där huru den framtida viljestyrkan ligger gömd i barnets egensinne och huru på samma sätt i hvarje barnets fel ett helt och ofördärfvadt frö till ett godt är inneslutet. »Men,» fortsätter han, »dessa väsen, om hvilka människornas lärare sade: Utan att I varden såsom barn ... dessa väsen, hvilka äro våra likar och borde vara våra förebilder, dem behandla vi som undersåtar! De få icke ha någon vilja. Ha vi vuxna då ingen? Hvari består vårt företräde? I att vara äldre och klokare? Gode Gud, från din himmel ser du gamla barn och unga barn, intet vidare, och af hvilka du har mesta glädjen, det har din son redan för länge sedan förkunnat! Men — människorna tro på honom och lyda honom icke! Detta är redan en gammal historia — och efter sig själfva dana de sina barn ...» Samma yttrande kan brukas

om de nutida uppfostrare hvilka ständigt föra orden evolution, individualitet och naturliga anlag på läpparna, men icke lyda de nya bud, på hvilka de tro. De uppfostra alltjämt som om de ännu trodde på människans naturliga fördärf, på den arfsynd, hvilken endast kan tyglas, tämjas, nedtryckas, men icke omvandlas, medan den nya tron innebär just Goethes nyss anförda tanke: att nästan hvarje fel endast är ett hårdt skal af hvilket fröet till en dygd är omslutet. Äfven den nya tidens människor följa alltjämt vid uppfostran den gamla medicinska regeln: »Ondt skall med ondt fördrifvas», i stället för den nya metod, inom hvilken icke läkemedel men hygien erhållit en allt större betydelse!

Att lugnt och långsamt låta naturen hjälpa sig själf och endast tillse att de omgifvande förhållandena understödja naturens eget arbete, detta är uppfostran.

Jag har ännu aldrig sett en uppfostrad människa. Jag har sett några uppälskade, en del uppdrifna, många upptuktade — aldrig en uppfostrad! Hvarken de hårdhändta eller lenhändta föräldrarna ana den sanning, Carlyle uttryckt i satsen: att den ädla genialitetens kännetecken är vilda, starka känslor, öfver hvilka man äger ett järnhårdt herravälde. Antingen söker man utrota lidelserna eller försummar man lära barnet herraväldet öfver dem.

Att undertrycka barnets eget väsen och öfverfylla det med andras, detta är alltjämt det pedagogiska brott,

hvilket utmärker äfven dem, som högt förkunna: att uppfostran endast bör utbilda barnets egen individuella natur!

Man är ännu ej öfvertygad att barnets egoism är berättigad, lika litet som man är öfvertygad om möjligheten att omvandla det onda i det goda.

Först när man grundar barnets uppfostran på vissheten att fel ej kunna försonas eller afplanas utan alltid måste erhålla sin följd, men därjämte på vissheten att de kunna omvandlas under en fortsatt evolution, genom en långsam anpassning till de omgifvande förhållandena, då skall uppfostran börja bli vetenskap, bli konst. Man skall då öfvergifva all underverkstro i fråga om verkan af plötsliga ingrepp. Man skall handla efter principen om energiens oförstörbarhet äfven på det psykologiska området och aldrig tro att något själsanlag kan utrotas, utan endast ett af de två: nedtryckas eller upphöjas till ett högre värde.

Det ligger en djup insikt i M:me Staëls ord att blott den, som kan leka med barn, också är i stånd att lära dem något. Att själf varda såsom barn är det första villkoret att uppfostra barn. Men detta innebär icke en låtsad barnslighet, en pjollrande nedlåtenhet, dem barnet genast genomskådar och djupt afskyr. Det betyder att låta sig gripas af barnet, lika helt och enfaldigt som detta själf gripes af tillvaron; att verkligen behandla barnet som en like, d. v. s. visa det samma

försynthet, finskänslighet och förtroende som man visar en vuxen. Det betyder att icke påverka barnet, genom att kräfva hvad man själf vill att barnet skulle vara, utan att påverka det genom intrycket af hvad man själf är. Det betyder att icke möta barnet med list eller våld utan med dess eget allvar och dess egen ärlighet.

Rousseau säger någonstädes: »all uppfostran strandar på att naturen hvarken danar föräldrarna till uppfostrare eller barnen för att uppfostras...» Tänk om man slutligen började följa denna naturens anvisning och inse att uppfostrans största hemlighet ligger innesluten just i — att icke uppfostra?!

Att ej låta barnet vara i fred, detta är den nuvarande uppfostrans största brott mot detsamma. Att dana en i yttre som inre mening vacker värld för barnet att växa i; att där låta det fritt röra sig, ända tills det stöter mot den orubbliga gränsen af andras rätt, detta blir däremot den framtida uppfostrans mål. Först då skola de vuxna verkligen kunna få en djup inblick i barnets själ, detta nu oftast slutna rike. Ty det är med en naturlig självbevarelseinstinkt barnet stänger sitt inre för den uppfostrare, hvilken gör ogrannlaga frågor, t. ex. om hvad barnet tänker på, en fråga det nästan alltid besvarar med en svart eller hvit osanning; som tillrättavisar eller tummar dess tankar och tycken; som hänsynslöst förråder eller förlöjligar eller skryter med barnets finaste känslor; som rättar dess fel eller lofordar dess egenskaper in-

för främmande; ja, brukar barnets i en öppen stund gifna förtroenden till förebråelser i en annan!

Den satsen »att ingen mänsklig varelse lär sig förstå en annan, på sin höjd fördraga den», gäller framför allt om barns och föräldrars inbördes förhållande, där just kärlekens innersta egenart, förståelsen, nästan alltid fattas.

Föräldrarna inse t. ex. ej att aldrig under hela lifvet behofvet af frid är större än i barnaåren: en inre frid under all yttre rörlighet. Barnet har sin egen oändliga värld att finna sig tillrätta i, att eröfra, att drömma sig kvar i — men hvad erfar det? Hinder, intrång, rättelser, hela dagen igenom. Barnet skall alltid låta bli något, eller göra något annat, tycka något annat, vilja något annat, än hvad det gör eller tycker eller vill; alltid släpas i en annan riktning än dit dess håg går. Och allt detta ofta af idel ömhet, vaksamhet, ifver att rätta, att råda, att hjälpa, att fullkomna, att tillyxa och polera det lilla människoämnet till ett fullkomligt föremål i modellserien: mönsterbarn!

En liten treåring, hvilken jag hörde bannas som »stygg», emedan lillan ville gå i skogen, då barnjungfrun ville släpa henne med till staden, och en annan liten sexåring hvilken fick stryk, emedan hon varit »stygg» mot en kamrat, d. v. s. kallat denna »gris» — ett för den alltid smutsiga kamraten mycket uppfostrande tillmäle! — äro både typiska exempel på huru barnets sunda instinkter aftrubbas. Det finnes intet

ord, sprunget mer spontant ur ett barnahjärta, än den lille gosses, hvilken — efter en skildring af de »snälla» barnens himmel — frågade modern om hon ej trodde att han, ifall han hela veckan varit snäll i himmelen, på lördagskvällarna kunde få gå ned i helvetet för att där leka med de stygga gossarna?

Barnet känner nämligen innerst att det är dess rätt att också få vara »styggt»: en rätt, som de vuxna grundligt tillerkänna sig. Och ej blott vara stygg, men i fred med sin stygghet, lämnad åt faran af densamma, åt glädjen af densamma!

Att ur hvar »odygd» framleta dess motsvarande »dygd», det är att öfvervinna det onda med det goda. Allt annat är att öfvervinna det naturligt starka med svaga medel, som icke hålla de prof på hvilka lifvet sedan sätter dessa artificiella dygder.

Att man bör öfvervinna det onda med det goda hör emellertid till en af dessa sanningar, hvilka förefalla enkla när de uttalas, ehuru i själfva verket ingen process är mer invecklad och långsam än att i detta afseende finna de verksamma medlen. Det är mycket lättare att i detta fall säga hvad man icke bör göra än hvad man kan göra för att t. ex. omvandla envishet till karakterstyrka, slughet till klokhet, behaglust till älskvärdhet, bråkighet till företagsamhet. Och detta kan först skè när man inser att det »onda» — för så vidt det ej innebär en atavism från tidigare kulturskeden eller en perversitet — är lika naturligt och

oumbärligt, som det goda och att det blir ett ondt endast genom ett enväldigt herradöme.

Uppfostraren vill hafva barnet fullfärdigt, fullkomligt med ens; han aftvingar det en självbehärskning, en plikttrohet, en ärlighet, dem de vuxna sedan med en häpnadsväckande snabbhet vänja sig af med! När det gäller barnens fel silar man i hem som i skola myggor, medan man dagligen låter barnen svälja de vuxnas kameler!

Att blunda nio gånger af tio för barnets fel; att akta sig för de omedelbara ingrepp, hvilka oftast äro felgrepp, men i stället bruka hela sin vakenhet på danandet af den omgifning, i hvilken barnet växer och på den uppfostran man ger sig själf — detta är den naturliga uppfostrans konst. Men att finna uppfostrare, hvilka dagligt och målmedvetet uppfostra den omgifvande tillvaron och sig själfva, är ännu en sällsynt företeelse. De flesta människor lefva upp både räntor och kapital af den uppfostran, de en gång mottagit, den uppfostran, som kanske en gång gjorde dem till mönsterbarn och sålunda betog dem hågen för all vidare självuppfostran!

Men endast genom att hålla sig själf i en oaflåtlig tillväxt, under en oaflåtlig växelverkan med det bästa inom sin egen tid, blir man småningom ett någorlunda godt sällskap för sina barn!

Att uppfostra ett barn — det betyder att bära sin själ i sina händer, att sätta sina fötter på en smal stig.

Det betyder att aldrig löpa faran att i barnets blick möta den köld, som utan ord säger oss att barnet finner oss otillräckliga eller otillräkneliga; det betyder att ödmjukt inse huru möjligheterna att skada barnet äro otaliga, att gagna det få. Hur sällan minnes uppfostraren att barnet redan vid fyra, fem år granskar och genomskådar den vuxna; med ett underbart skarpsinne gör sina medvetna värdesättningar; med en skälfvande ömtålighet reagerar för hvarje intryck! Den lättaste misstro, den ringaste ogrannlagenhet, den minsta orättvisa, det flyktigaste åtlöje kunna lämna lifslånga brännskador i barnens finhylta själar, medan å andra sidan den oväntade vänligheten, det ädla bemötandet, den rättvisa harmen trycka sig lika djupt in i dessa sinnen, dem man kallar mjuka som vax, men behandlar som vore de af oxläder!

Relativt bäst var den gamla uppfostran, hvilken — som Andrée sade om sin egen — »endast bestod i att hålla sig hel, ren och ärlig». Ty den missbildade åtminstone ej personligheten, om den än ej bildade den. Medan endast en hundradel af föräldrarnas nuvarande möda borde brukas för att ingripa i barnets lif, borde de nittionio hundradelarna användas för att leda utan att ingripa; för att blifva en osynlig försyn, genom hvilken barnen erhålla sina erfarenheter men öfver hvilka de få göra sina egna slutsatser. Nu är det sina egna rön, meningar och grundsatser, man präglar in i barnet, genom att ständigt bättra

på dess handlingar. Att man verkligen har framför sig en alldeles ny själ, ett eget jag, hvars första och främsta rätt är att själf få tänka öfver de ting det möter — detta är den sista af alla de erfarenheter, en uppfostrare gör. Med en ny själ menar han endast en ny årgång af den gamla människan och är strax framme med de gamla flaskorna! Man lär den »nya» själen att icke stjäla, icke ljuga; att akta sina kläder, läsa sina läxor, hushålla med sina slantar, lyda befallningar, icke motsäga äldre personer; läsa böner; dessemellan slåss för att bli duktig... Men hvem lär den nya själen att själf välja de vägar den beträder? Hvem anar att längtan efter dessa egna vägar kan vara så het, att den hårda eller milda dressyren till likformighet gör hela barndomen till ett hemligt kval?!

Barnet framträder med arfvet från föregående släktled och detta arf modifieras genom anpassning till omgifningen. Men barnet företer äfven individuella variationer af släkttypen. Och om denna dess egenart icke skall försvinna under anpassningen, då måste den självbestämda kraftutvecklingen på alla sätt främjas och endast medelbart påverkas, genom att uppfostraren förstår att gifva sammanhang och eftertryck åt följderna af denna kraftutveckling.

Den nutida uppfostrarens hårda som milda ingrepp afvända följderna, i stället för att låta dem verka i hela deras stränghet, vid hvarje fall, där barnet ej således tar obotlig skada.

Hemmets och barnets egna, af hemmet beroende, vanor måste blifva orubbliga som naturlagar, när dessa vanor verkligen äro af vikt. Amiel säger med sanning, att vanorna äro de principer, hvilka blifvit instinkt,, de principer, hvilka omdanats till kött och blod. »Att byta vanor,» fortsätter han, »är att träffa lifvet i dess substans, ty lifvet är endast en väfnad af vanor . . .»

Hvarför blir allt sig innerst likt, århundrade efter århundrade? Hvarför fortsätta »högt civiliserade», »kristliga» folk att utplundra hvarandra och kalla det utbyte; massmörda hvarandra och kalla det nationalism; förtrycka hvarandra och kalla det statskonst?

Emedan inom hvarje ny generation de drifter, dem man hos barnet tror sig hafva utrotat genom tukt, frambryta på nytt, när kampen för tillvaron börjar för individen inom samhällslifvet, för samhället inom statslifvet. Ty dessa lidelser blifva ej genom den ännu rådande uppfostran omdanade, endast nedpressade. I själfva verket finnes just af detta skäl icke en enda af vildens lidelser, som inom mänskligheten blifvit verkligt öfvervunnen. Möjligen människoätandet? Men hvad som berättas om t. ex. europeiska skeppsbesättningar eller sibiriska brottslingar visar att äfven denna drift kan återuppträda under därför gynnande förhållanden, ehuru hos flertalet en djup fysisk motvilja mot människoätandet blifvit inorganiserad. Den

medvetna incesten torde — trots liknande afvikelser — äfven för flertalet vara fysiskt motbjudande, och hos en del kvinnor är kyskheten — enheten mellan kropp och själ i fråga om kärleken — en ovillkorlig naturbestämning. För ett fåtal slutligen vore det »fysiskt omöjligt» att mörda eller stjäla!

Därmed torde jag ha uttömt allt, hvad mänskligheten, sedan sin första medvetna historia, verkligen vunnit så oafytterligt, att det gått in i »kött och blod». Och endast detta kan verkligen hålla stånd gent emot »frestelsen» i *hvarje* form!

Det är en djup psykologisk sanning, som gömmer sig under språkbruket, när detta talar om »lössläppta lidelser». Ty lidelserna bli genom det rådande uppfostringssystemet verkligen endast inburade rofdjur!

Medan man talar vackra ord om den individuella utvecklingen, handlar man mot barnen som om dessa ej ens vore självändamål, utan tillkomna allenast för sina föräldrars glädje, stolthet och trefnad. Och som allt detta bäst främjas, ifall barnen bli lika alla andra, sträfvar man tidigt att göra dem till hederliga och dugliga samhällsmedlemmar.

Men den enda rätta utgångspunkten vid ett barns uppfostran till social människa är att behandla det som en sådan, samtidigt med att man stärker barnets mod att blifva en individuell människa.

Den nya tidens uppfostrare skall genom planmässigt ordnade erfarenheter gradvis lära barnet inse

sin plats i tillvarons stora sammanhang och sitt ansvar mot allt som omgifver det, medan å andra sidan inga af barnets individuella lifsyttringar skola undertryckas, såvida de ej äro till skada för barnet själf eller andra. Man skall söka den rätta jämvikten mellan Spencers definition af lifvet som anpassning till de omgifvande förhållandena och Nietzches definition af lifvet som viljan till makt!

Under anpassningen spelar visserligen eftergörandet en stor rol, men den individuella maktutöfningen är lika betydelsefull, ty genom anpassningen erhåller lifvet endast en fast form, men genom maktutöfningen äfven ett nytt innehåll.

De flesta modernt tänkande orda visserligen, som jag ofvan framhöll, om personlighet men förtvifla ifall deras barn ej äro lika alla andra; ifall de ej, fix och färdig, hos sin afkomma kunna framvisa all, af samhället begärd, dygd! Och därför dressera de barnen att återhålla sin natur — för att sedan som vuxna släppa den lös igen! Ännu har man knappt anat huru nya människor danas. Därför reproduceras alltjämt de gamla typerna: de duktiga karlarna, de söta flickorna, de hederliga ämbetsmännen o. s. v. Men nya typer med högre ideal; vandrare på nya vägar, tänkare af otänkta tankar, i stånd till de »brott» hvilka bryta nya banor — de uppstå sällan bland dessa väluppfostrade!

Naturen själf upprepar visserligen städse grund-

formerna men den gör äfven ständigt smärre afvikelser. Det är härigenom de olika arterna — äfven människan — ha åstadkommits. Men människan själf inser ej ännu betydelsen af denna naturlag för sin egen högre utveckling. Hon sträfvar efter att alla, som goda ansedda känslor, tankar och omdömen af hvarje nytt släkte skola reproduceras. Sålunda får man inga nya individer, endast mer eller mindre kloka, dumma, godsinta, ondsinta exemplar af släktet människa! Apans kvarlefvande instinkter fördubbla hos människan ärftlighetslagens verkan, och konservatismen är därför tillsvidare starkare inom människovärlden än sträfvan att frambringa nya arter. Men detta senare är det värdefullaste. Långt ifrån att eftergörandet af »hvad alla andra göra» bör vara uppfostrarens råd till barnet, borde han glädjas, när han ser barnets afvikande tendenser. Att taga andras meningar till rättesnöre får till följd att man äfven underordnar sig deras vilja och sålunda kommer att blifva en del af den stora »hjorden», hvilken »öfvermänniskan» leder i kraft af sin vilja, en vilja, som icke skulle kunnat behärska en samling af, hvar på sitt sätt utpräglade, personligheter! Man har med rätt anmärkt att det är excentriska folk — som t. ex. det engelska — hvilka vinna den största politiska och sociala friheten, emedan den personliga självständighetskänslan går långt före friheten i form af lagar och lyckas äfven ständigt att vidga den lagliga friheten.

För det helas framåtskridande, släktets liksom

samhällets, är det således väsentligt att uppfostran väcker, lifvar och gynnar själfständighetskänslan, modet att afvika i de fall, där man icke kränker andras rätt, eller där afvikelsen ej endast är ett utslag af begäret att väcka uppseende. Att gifva barnet samvetsro att skilja sig från en allmän mening, ett gängse bruk, en vanlig känsla — detta är ett grundvillkor för uppfostrandet af ett individuelt, ej endast af ett kollektivt samvete, det enda slags samvete, de flesta människor nu äga!

Det är en företeelse så konstant, att den nästan kan kallas lagbunden, att just de originella, de undantagsbegåfvade äro de i hem som i skolor framför allt misshandlade! Ingen har blick för hvad som röjer sig i det underliga eller bråkiga eller i sig själf försjunkna eller våldsamma barnet. Och det är särskildt i detta afseende mödrarna och lärarna visa sin erbarmliga oförmåga för den mest elementära delen af uppfostrans konst: den att kunna »se med ögon», icke med pedagogiska doktriner i hufvudet!

Jag väntar naturligtvis ej någon insikt om maktutöfningens betydelse för barnet hos vare sig samhällspelarna, med deras konventionella sedlighet eller hos de kristendomsbekännare, hvilka mena att den fallna människonaturen skall brytas till ånger och ödmjukhet, att den syndiga kroppen — det orena djuret — skall tämjas med riset, en teori för hvilken de anföra bibeln som stöd!

Jag talar endast till dem, hvilka tänka nya tankar och således borde sluta att uppfostra enligt de gamla. Dessa invända emellertid att de nya uppfostringstankarna äro outförbara! Men saken är helt enkelt den, att deras nya tankar ej gjort dem själfva till nya människor. Den gamla människan i dem har hvarken ro eller råd, hvarken tid eller tålamod att dana sin egen och barnets själ efter de nya tankarna.

Dessa, som »försökt Spencer och misslyckats» — emedan Spencers metod förutsätter intelligens och tålamod! — invända att barnet ju måste lära sig lyda; att det finns en sanning i den gamla regeln att »hvad krokigt skall bli, måste tidigt böjas» o. s. v.

Krokigt — detta är just det betecknande ordet! Krökt efter den gamla åskådningens ideal af själfutplånelse, ödmjukhet och lydnad! Men det nya idealet är att människan skall stå rakvuxen och upprätt, och således alls icke böjas, endast stödas, så att hon icke af svaghet må bli krokig!

Ofta kvarlefver äfven hos den moderna uppfostraren den råa härsklystnaden, hvilken svallar upp vid barnets trots: »Du vill inte,» säga far och mor, »jag skall lära dig hvar du har din vilja! Trilskheten skall jag ta ur dig!» Men intet »tar man ur» barnet. Mycket kan man däremot piska in i det, som kunde ha varit borta.

Det är endast under de tre första lefnadsåren en slags dressyr kräfves för att bereda möjligheten till

en högre uppfostran. Barnet är då i så hög grad sinnligt, att en lätt fysisk smärta eller njutning ofta är det enda språk, det fullt förstår och således det, med somliga barn oumbärliga, medlet att inöfva vissa vanor. För andra barn äro hårdare medel äfven på det tidigaste stadiet alldeles obehöfliga och, så snart barnet kan minnas ett slag, är det för gammalt att mottaga det.

Barnet bör helt visst lära lydnad och en absolut lydnad. Har en sådan lydnad från spädaste år blifvit vana, då är sedan en blick, ett tonfall, ett ord nog för att uppehålla den. Men uppfostrarens missnöje blir ett verksamt medel, endast när det faller som en skugga in i en annars solig hematmosfer. Och har man försummat att grundlägga lydnaden, när barnet var litet och dess olater »söta», då skall man utan tvifvel finna Spencers metod oduglig när barnet blir äldre och dess självsvåld obehagligt!

Med det späda barnet skall man ej tala utan handla följdriktigt och snabbt. Uppfostrarens sträfvan bör redan då — enligt Rousseaus och Spencers anvisningar — gå ut på att ordna erfarenheterna till ett sammanhängande helt af intryck, hvarigenom vissa vanor inorganiseras hos barnet.

Små barns ständiga skrik måste t. ex. besegras. När man förvissat sig att skriket ej har sjukdom eller andra ledsamheter till orsak — ledsamheter, mot hvilka skriket är barnets enda värn — tystas nu skriket vanligen med stryk. Men detta besegrar

ej barnets vilja och bildar ej i barnets själ någon annan föreställning än att de stora slå de små, när de små skrika, och detta är intet etiskt begrepp! Om däremot det skrikande barnet genast isoleras med förklaringen att den, som plågar andra, ej får vara med dem — och om denna isolering sker ofelbart, obevekligt — då grundlägges hos barnet erfarenheten att man får vara ensam, när man är otreflig. Barnet tystas i båda fallen genom ett obehag. Men det ena obehaget är en tvångshandling öfver dess vilja; det andra framkallar småningom en själföfvervinnelse af viljan och gör det genom ett godt motiv. Det ena medlet underhåller en låg känsla, fruktan. Det andra riktar viljan på ett sätt, hvilket förbinder den med en af lifvets viktigaste erfarenheter. Det ena straffet behåller barnet på den djuriska ståndpunkten; det andra inpräglar det mänskliga samlifvets stora grundlag: den att, om vår lust vållar andras olust, då hindra dessa andra oss att följa vår lust eller de undandraga sig vår »maktutöfning».

Små barn måste t. ex. vid bordet och i öfrigt vänja sig vid skick. Om för hvarje gång ett oskick upprepas, barnet genast föres ut — ty den, som är obehaglig för andra, får vara för sig själf — skall det rätta uppförandet på den rätta grunden inläras. Små barn måste t. ex. lära sig lämna andras saker i fred. Om de, hvar gång en sak olofligt tillgripes,

på ett eller annat sätt förlora sin rörelsefrihet, lära de sig snart att villkoret för rörelsefriheten är att ej skada andra.

Öfverhufvud äro, som en ung mor anmärkt, de japanska tomma rummen idealiska att uppfostra barn i, medan våra moderna och öfverfyllda rum redan för barnens skull äro förkastliga. Just under de år, då barnens egentliga utveckling sker genom att röra, smaka, bita, trefva o. s. v., höra de i hvarje stund ropet: låt bli! För barnets lynne som för dess kraftutveckling är därför en stor, solig barnkammare, med enkla saker och full rörelsefrihet, det viktigaste af allt. Men är barnet inne hos föräldrarna och ställer till ofog, då är en ögonblicklig förvisning rätta medlet att lära det vörda den större värld i hvilken andras vilja härskar, den värld, där barnet visserligen skall skaffa sig själf rum, men äfven lära att hvarje rum, som det själf intar, har sina gränser!

Gäller det en fara, man vill skrämma barnet för, måste man låta saken själf verka skrämseln. Ty om modern t. ex. slår barnet, därför att det rör ljuset, så rör det ljuset när modern är ute, men låt det bränna sig på ljuset, — och det låter sedan bli det! Vid senare år, då gossen t. ex. missbrukar en knif, en bössa eller dylikt, måste sakens förlust tillsvidare bli straffet. De flesta gossar skulle välja stryk framför att förlora det kära föremålet, men endast dess förlust blir en verkligt uppfostrande er-

farenhet af lifvets obevekliga gång, en erfarenhet, som ej nog starkt kan inpräglas!

Af sådana föräldrar, som »börjat med Spencer» och sedan tillgripit stryket, hör man t. ex., att när barnet är så litet, att det ej kan laga sin klädning, då det slitit sönder den, måste det ju straffas på annat sätt o. s. v. Men vid den åldern skall det alls ej straffas för sådant, utan hafva så enkla och starka kläder, att det kan leka fritt i dem. Senare, då det verkligen kan akta sig, blir det naturliga straffet att det får hålla sig inne eller hemma, när dess kläder blifvit vårdslöst nedfläckade eller sönderrifna; att det själf måste hjälpa till att få dem i stånd igen; att det af sin egen, själf förtjänade kassa nödgas köpa tillbaka hvad det af ovårdsamhet förstör. Är barnet inte påpassligt måste det bli hemma, ifall det gäller att följa med bort, eller äta för sig själf, ifall det kommer för sent till måltiderna. Med ett ord, man har, i fråga om alla samlefnadens viktiga vanor, enkla medel att göra dessa vanor till en andra natur, ehuru man icke i hvarje fall kan följa den Spencerska metoden, emedan de naturliga följderna stundom kunde bli farliga för barnets hälsa eller i vissa fall vara för långsamt verkande. Men skola dessa följder alls verka, då måste man städse handla följdriktigt, snabbt, oföränderligt och energiskt! Hvarför lär barnet sig mycket snart att elden brännes? Emedan elden alltid gör det. Men mamma, som ibland slår, ibland hotar, ibland mutar,

ibland gråter, ibland nekar, för att strax efter tillåta samma sak; som icke håller hvad hon hotar, icke tvingar till lydnad, endast oaflåtligt käxar — som, med ett ord, handlar likt det konsistorium, hvilket »gjorde ibland si, ibland så, ibland annorlunda» — hon har icke eldens kraftiga uppfostringsmetod!

Att den forna stränga uppfostran lyckades som grofarbete, att den gaf en stilfull tillyxning åt karaktären, detta berodde just på dess enhetlighet. Den var följdriktigt sträng, ej som nu ett hållningslöst vacklande mellan alla slags pedagogiska metoder och psykologiska stämningar, hvarvid barnet kastas som en boll mellan de vuxnas händer, än förevisadt, än förlöjligadt, än undanknuffadt, än framdraget, än ihjälsmekt, än befalldt, än lockadt! En vuxen människa skulle bli vansinnig, om lekfulla titaner en enda dag behandlade henne så, som hon i åratal behandlar sitt barn! Ett barn skall icke befallas, utan tilltalas lika höfligt som en vuxen, för att själf lära sig höfviskhet. Ett barn bör aldrig förevisas, aldrig befallas att smeka, aldrig öfverhöljas med smekningar, hvilka vanligen plåga barnet och ofta grundlägga sexuell hyperästi. Att besvara barnets ömhetsbetygelser, då de äro ärliga, men spara sina egna till stora ögonblick — detta är ett af de många fina och försummade uppfostringsmedlen! Och lika litet bör barnet tvingas att uttrycka ånger, be om förlåtelse och dylikt, hvilket allt är den säkraste uppfostran till hyckleri. En liten gosse hade en gång

okvädat sin äldre bror och sattes på en stol att »ångra» sitt fel. När modern efter en stund frågade om han ångrade sig, svarade han eftertryckligt ja! Men som modern såg en olycksbådande glimt i hans ögon, föranleddes hon att fråga *hvad* han ångrade:

»Att jag inte kallade honom rackare med!» utbrast den lille med eftertryck! Modern var klok nog att lämna ångern å sido då och för alltid!

Lika betydelsefull som den spontana ångern, den hjärtekända bönen om förlåtelse är, lika värdelös är i detta som i andra fall den framtvingade själsrörelsen. »Är du icke ledsen?» är en mycket vanlig fråga till barn. »Bryr du dig inte om att din bror är död, din mor sjuk, din far bortrest?» — eller hvad det nu är, för hvilket man väntar ett uttryck af barnets känslor. Men det är barnets rätt att hafva känslor eller att icke hafva dem och att hafva dem i alldeles samma ro som de vuxna, lika väl som sina tycken eller misstycken! Nu såras barnets ömtåliga smak, dess lättretliga äckel framkallas oupphörligt genom de vuxnas hänsynslöshet. Men barnets plågor genom de vuxnas ofinhet hör till den ännu oskrifna barnpsykologiens område!

Om gåfvor gäller detsamma som om känslor och ömhetsbetygelser. Endast genom föredöme bör gifmildhet framkallas och framför allt bör barnet ej själf få de saker, det sedan ger bort, utan dess gåfva alltid innebära någon personlig insats af arbete eller offer.

För att bereda barnet gifvandets glädje samt möjligheten att själf skaffa sig små njutningar och nöjen, liksom möjligheten att själf ersätta hvad det förstör af egen och andras tillhörigheter, bör det mycket tidigt vänjas att på allvar utföra vissa hemarbeten och därför mottaga en liten lön. Däremot borde barnet aldrig belönas för små tillfälliga tjänster — vare sig dem, det själf erbjuder eller dem man ber det om — ty endast den obelönade tjänstvilligheten utvecklar generositetens glädje. När barnet vill skänka bort något, bör man ej endast låtsa mottaga det, ty man skapar då den falska uppfattningen att man kan få ädelmodets njutning för intet. Att vid hvarje steg låta barnet möta lifvets verkliga erfarenheter; att icke någonsin plocka taggarna från dess krusbärsbuskar, detta är hvad uppfostraren ännu minst af allt förstår. Och därför är det som äfven »förnuftiga» metoder oupphörligt misslyckas och man nödgas tillgripa de affliktiva medel, hvilka icke stå i något samband med lifvets verkligheter, framför allt icke det medel, som ännu kallas uppfostringsmedel i stället för tortyrmedel, nämligen stryket!

*

Åtskilliga moderna människor försvara stryk med påståendet att detta ofta är ett mildare straff än den naturliga följden samt att stryket verkar kraftigast påminnande och således blir den mest återhållande idé-associationen.

Men hvilken associätion? Med fysisk smärta och blygsel! Detta sätt att fostra, att rätta, har man steg för steg öfvervunnit på alla andra områden. Äfven tortyrens, husagans, prygelstraffets afskaffande strandade länge mot talet om deras »oumbärlighet» som uppfostringsmedel! Men barnet är, svarar man, ännu ett djur och måste fostras som ett sådant! De, som så svara, veta intet vare sig om barn eller djur, hvilka äfven kunna fostras utan stryk, ehuru endast af människor, som själfva blifvit — människor!!

Andra komma med doktriner sådana, som att skräck och smärta för människan varit det första uppfostringsmedlet och att barnet bör följa samma väg som mänskligheten! Detta är ren löjlighet. Man borde då äfven lära sina barn tillbedja fetischer, såsom den naturliga inledningen till religionen! Skulle barnet reproducera alla släktets låga utvecklingsskeden, då sänkte man det faktiskt under den ståndpunkt dit det nu, fysiologiskt och psykologiskt, nått genom släktets samfälda arf! När man kommit ifrån tortyr och pinliga straff för de vuxna men behåller dem för barnen, inser man ej att dessas själslif gjort samma framsteg med afseende å en sammansatt och förfinad förmåga af lidande, som de vuxna människornas! De talrika självmorden af barn under de sista årtiondena hafva ofta skett just af fruktan för kroppsstraff eller efter ett sådant, och det är själen, i lika hög grad som kroppen, hvilken lider af detsamma! Där så ej är

fallet, är stryket än mer farligt, ty då bidrar det endast att ytterligare förslöa skamkänslan och öka brutaliteten eller fegheten hos den straffade! Från en skola hörde jag en gång talas om ett barn, så i alla afseenden frånstötande, att man enades om att det kunde hafva godt af »ett kok stryk» — tills man fick veta att faderns prygel gjort det sådant det var! Och skulle man göra en statistik af »förlorade söner», då blefve de bortpryglade helt visst flera än de bortklemade! Samhället har allt mer öfvergifvit de »vedergällande» straffen, emedan man insett att de hvarken väcka skuldkänslan eller afskräcka utan, tvärtom, att »vedergällandet» af lika mot lika förvildar rättsbegreppen, förhärdat sinnena, och eggar till liknande våldshandlingar mot andra, som dem man själf fått undergå. Men för barnets psykologiska processer antar man andra lagar! Om en pojke slår sin lilla syster, slår modern honom — och tror att han skall inse skillnaden i det stryk han får och det han gaf, samt förstå att det förra är ett rättvist straff, men det senare en ful handling! Barnet är en skarpare logiker än så och känner att saken är alldeles densamma, ehuru modern ger den ett annat namn!

Kroppsagan har den karaktär, som redan Comenius träffande angaf, när han jämför en uppfostrare, hvilken anlitar detta medel, med en musiker, som bearbetar sitt ostämda instrument med knytnäfvarna, i stället för att bruka öra och hand att stämma det!

På alla de otaliga, fina processerna i barnets själslif, de dunkla, sammansatta förloppen, de skälfvande ömtåliga känslorna verka dessa brutala ingrepp sönderslitande, förvirrande och därför utan all själiskt uppfostrande makt!

För att verkligen uppfostra måste i främsta rummet, efter de två, tre första lefnadsåren, blotta tanken på ett slag utplånas ur uppfostrans möjligheter! Bäst är när föräldrarna redan från barnets födelse besluta att aldrig bruka stryk. Ty om de börja med det bekväma medlet, fortsätta de sedan ofta, mot sin tidigare föresats, med detsamma — emedan de försummat att utveckla sin intelligens under bruket af den bekväma metoden!

Med en person, som icke inser detta, faller det mig lika litet in att tala om uppfostran, som det skulle falla mig in att tala med en kannibal om fredsfrågan!

Men som dessa uppfostrans vildar på andra områden ofta äro kulturmänniskor, skulle jag vilja be dem påminna sig t. ex. äktenskapets utveckling, från den tid, då mannen friade med klubba och hustrun betraktades som mannens osjäliga egendom, hvilken endast genom prygel kunde hållas i tukt — en åskådning, som ännu lefvat kvar långt in i den nyare tiden. Genom tusen dagliga, hemlighetsfulla inflytanden hafva känslor och föreställningar omvandlats så att dessa råa begrepp försvunnit, till största gagn för samlifvets och för individernas utveckling! Och månne

man icke skulle kunna förmå äfven en pedagogisk vilde att inse huru, på alldeles samma sätt, tusen nya, hemlighetsfulla och mäktiga inflytanden skola ersätta de råa uppfostringssederna, ifall föräldrarna en gång förstå att föräldraskapet måste undergå alldeles samma metamorfos som äktenskapet, om nämligen föräldraskapet skall kunna erhålla sin sköna och fulla utveckling?

Först sedan en människa inser att barnaagan hör till samma låga kulturstadium som pryglandet af hustru och husfolk, af soldater och brottslingar, då börjar grofhyflingen af det ämne, ur hvilket sedan en uppfostrare kanske kan danas! Det är egendomligt, att medan våra »hemmaryssar» — liksom de ledande i Ryssland självt — alltjämt loforda pryglets ypperliga verkan i hem, skola och straffanstalter, har den ryska bonden årtionde efter årtionde i seden aflyst detsamma! Ännu 1868 hade bland de af bysamhällena ådömda målen 58 % medfört prygelstraff, men 1898 hade siffran sjunkit till — 1 %. Den författare, hvilken omtalar detta, tillägger med full sanning: att ingen säkrare mätare finnes på den växande kulturen inom ett folk än den växande oviljan mot kroppsligt förnedrande straff!

Att man fordom — under råa tider — vedergällde genom kroppsstraff var naturligt. Kroppen är ju det »påtagliga» hos människan och en inverkan på denna får äfven en »påtaglig» följd. Lidelsens hetta svalkas

genom det kok stryk man utdelar, och på ett visst utvecklingsskede är detta äfven den sedliga harmens naturliga uttryck, den sedliga viljans omedelbara sätt att trycka sin prägel på den lägre stående. Men sedan man upptäckt att man med själiska medel kan verka på själen, är stryket lika förnedrande för den som utdelar och den som erhåller det.

Uppfostraren glömmer ännu att barnet i många fall lika litet kan hafva moraliska begrepp som djuret eller vilden. Att straffa det för denna brist är en grymhet och att straffa genom brutala medel dessutom en dumhet, ty därigenom motverkas barnets höjande från djurets och vildens nivå. Endast den uppfostrare, hvars tanke aldrig ens stannar vid stryket som möjligt att tillgripa, skall bruka hela sin tanke och känsla att finna psykologiska uppfostringsmedel. Bruket af stryk demoraliserar och fördummar uppfostraren, emedan det främjar hans tanklöshet, icke hans tålamod; hans brutalitet, icke hans intelligens.

En liten gosse, som jag är glad att räkna bland mina vänner, hade vid fyra år för första — och lyckligtvis enda — gången fått aga. När hans sköterska på aftonen uppmanade honom att läsa sin bön, utbrast han: »Ja, i afton har jag verkligen något att säga Gud,» hvarpå han med djupt allvar bad: »Gode Gud, slit armarna af mamma, så att hon inte kan slåss mera!»

Intet skulle bättre främja uppfostrans utveckling än om detta skedde med alla strykpedagoger, ty de skulle då lära sig uppfostra med hufvudet i stället för med händerna. Och äfven hvad den offentliga uppfostraren — läraren — angår, skulle hans kår i fråga om intelligens och självkultur icke kunna höjas på ett mer effektivt sätt än om lagen — vid straff af ovillkorlig afsättning — förbjöde *hvarje slag af stryk vid hvarje skola!*

Att äfven människor, hvilka i andra afseenden äro tänkande och känsliga, allt jämt försvara stryket, beror på att de flesta uppfostrare sakna det mest elementära villkoret för sin uppgift: det att alltid hafva sin egen barndoms känslor och intryck närvarande vid hvarje ingrepp i ett barns tillvaro. Att ej minnas huru man själf kände som barn, att uppfatta barnets känslor från sin egen nuvarande synpunkt på tingen — detta är ej blott det mest vanliga, utan det mest farliga af de otaliga misstagen vid barns behandling. Den vuxne ler i minnet åt de straff och andra ting, hvilka i hans barndom gåfvo honom ångestfulla dagar och nätter; beredde barnets tysta hjärtekval, dess öfvergifna förtviflan, dess sjudande harm, dess ensamma tårar, dess kränkta rättskänsla, dess fasansfulla fantasifoster, dess vanvettiga blygsel, dess otillfredsställda glädje- eller frihets- eller ömhetstörst. Och det är i saknad af denna minnesgodhet, som de vuxna ständigt begå brottet att

på nytt för den nya generationen förstöra barndomen, den enda tid i lifvet under hvilken uppfostraren verkligen kunde vara en lyckoskapande försyn! Det naturvidriga liksom det osköna i barns onödiga lidanden är i mitt medvetande så starkt närvarande, att det vållar mig en fysisk vedervilja att röra den människas hand, som jag vet slår sina barn och jag har legat vaken af grämelse, om jag på gatan hört ett barn hotas med stryk!

Det är slafvens, icke den fria människans dygder slagen framkalla. Redan Walther von der Vogelweide visste att *wer zu Ehren kommen mag, dem ist ein Wort mer als ein Schlag.* Stryket öfverlåter den svagare, den värnlöse, i den starkares hand och ännu aldrig har ett barn i sitt hjärta trott, hvad det med sina läppar bejakat, när uppfostraren sökt förvissa det att han slår det af kärlek, slår emedan han *måste!* Barnet är en alltför skarpsinnig varelse att ej veta: att intet sådant »måste» finnes och att kärleken kunde yttrat sig på ett bättre sätt!

Bristande självtukt, bristande intelligens, bristande tålamod, bristande värdighet — se där de fyra hörnstenar, hvilka alltjämt uppbära stryksystemet. Och jag menar nu ej det sätt att slå, som brukas af de uslingar, hvilka hvarje år i hemmen men i synnerhet i skolorna, prygla ihjäl barn eller prygla dem fördärfvade. Jag menar ej heller de mindre brutala slag, som utdelas af obehärskade lärare och föräldrar, hvilka sålunda hämnas

att de blifvit retade eller tröttade eller skrämda: slag, som helt enkelt äro en utlösning af en nervspänning, ett föraktligt bevis på bristande självkultur och självtukt. Än mindre menar jag de grymheter, som begås af könsligt perversa odjur, hvilkas råa lustar genom rätten att aga erhållit en eggelse och tillika ett medel att skrämma offren till tystnad, såsom vissa brottmålsprocesser visat.*

Jag talar endast om de samvetsgranna och kärleksfulla föräldrar och lärare, hvilka med smärta uppfylla hvad de intala sig vara en plikt mot barnet. Dessa bruka anföra de goda verkningarna af agan, som bevis på dess oumbärlighet. Barnet blir ej blott »snällt» af stryk, heter det; nej, det liksom befrias från sitt onda jag och visar genom hela sitt väsen att det haft mer godt af den snabba och summariska straffmetoden än af tal och tålamod, af långsamt verkande »erfarenhetsstraff». Och exempel framdragas om huru endast agan kunnat bryta trots, fördrifva lögn o. s. v.

Desse uppfostrare inse icke, att de genom det

* I England har man under diskussionen i denna fråga framhållit att den könsliga perversiteten, som allt emellanåt framträder vid gossskolorna, dels mellan lärjungarne, dels mellan dem och lärare, står i ett omedelbart samband med kroppsagan. Detta förhållande, liksom de ständigt återkommande fallen af barns misshandel, måste till slut framtvinga ett absolut lagbud mot all skolaga. I Frankrike hafva två stora arbeten belyst och bevisat kroppsagans och den könsliga perversitetens nära samband, nämligen de af Jean de Villiot författade: *La flagellation à travers le monde* samt *Etude sur la flagellation au point de vue médical et historique.*

ögonblickligt verkande medlet, endast lyckats återhålla yttringen af den onda viljan, men icke omdana viljan själf! För detta kräfves en ständig vaksamhet, en daglig själfuppfostran till en allt högre uppfinningsförmåga i fråga om intelligenta metoder. Det undertryckta felet skall framträda vid hvarje tillfälle, då barnet vågar visa det! Uppfostraren, hvilken i agan funnit en genväg för sin möda, har genom denna fört barnet självt in på en senväg i fråga om den enda verkliga utvecklingen, den hvilken långsamt stärker dess förmåga och vilja till själfbehärskning!

Jag har aldrig hört ett barn öfver tre år hotas med stryk utan att det djupare verkande, etiska medlet legat snubblande nära den afväg, på hvilken föräldrarna med dessa hotelser glidit in. Och detsamma gäller äfven om den mildare dårskapen, lockelser genom yttre belöningar. Jag har t. ex. sett barn drifvas i badet genom hot liksom genom lock. Men i ingendera fallet växte deras mod, deras själfbehärskning, deras viljestyrka. Endast när man lyckas göra badet självt tilldragande, utvecklas den viljeenergi, hvilken själf besegrar känslan af fruktan eller obehag och medför ett äkta etiskt intryck, det att »dygden belönar sig själf». Där stryket afskräcker från en ovana, ett fel, är lika litet ett verkligt etiskt resultat vunnet. Barnet har endast lärt sig frukta en obehaglig följd, hvilken saknar verkligt sammanhang med saken själf, en följd, som det väl vet kunde utebli, och denna fruk-

tan är vida skild från öfvertygelsen, att det goda är bättre än det onda! Då det obehagliga icke är en naturnödvändig följd af handlingen, inser barnet nämligen snart, att, om det beter sig slugare, kan det undgå stryk, och sålunda ökar stryket listen men visst icke sedligheten! Helvetesläran och helvetesfruktan visar inom mänskligheten hvad stryket — barnens helvete — måste verka för ett slags sedlighet inom barnasjälen. Endast genom att med yttersta möda, långsamt, omärkligt bygga upp vissheten om det godas företräde, såsom mer lyckobringande för individen själf och hans omgifning, lär barnet sig älska det goda; endast genom att lära barnet att straffen äro själfådragna följder lär det sig undvika deras orsaker.*

*

Uppfostrarens djupaste misstag är att — trots allt nytt tal om barnets individualitet — behandla barnet enligt det abstrakta begreppet »barn», ett oorganiskt och opersonligt ämne, hvilket kan formas och omformas i uppfostrarens hand! Man slår det och tror att verkan af slagen sluta med den stund, då man »gjorde barnet godt» med denna kraftiga minnesbeta, hvilken skall

* Genom den brist på tukt — hvilken ej är liktydig med stryk — som råder inom nutidens uppfostran, har diskussionen om kroppsagan flerstädes blifvit aktuell, t. ex. i England, Tyskland, Norge, där i vintras fru M. Aars lär ha fört den humana uppfostrans talan genom artiklar i *Urd* och i *Verdens Gang*. Men saken var före redan på Quintilianus' tid, hvilken — som alla verkligt djupa tänkare på uppfostrans område — fördömde kroppsagan. Och det är förunderligt, att man ännu behöfver afhandla denna fråga!

hindra det att framdeles göra illa! Man anar ej att detta våldsamma ingrepp i barnets fysiska och psykiska lif kan erhålla lifslånga verkningar.

Redan på 1840-talet framhöll en auktoritet* att agan är ett af de verksammaste somatiskt stimulerande medel. Medeltidens själfgisslande medförde som bekant denna verkan. Och om jag kunde offentliggöra hvad jag af vuxna hört om agans inverkan på dem själfva eller hvad jag hos barn iakttagit, då vore ensamt detta afgörande för afskaffandet af agan i dess råaste form, den hvilken djupast kränker barnets kroppsliga blygsel, som det framför allt gäller att bevara för utvecklingen af kyskhetskänslan. Den far, som agar sin dotter, förtjänar att en gång se henne »fallen», efter som han själf kränkt hennes instinkt af kroppslig helgd, den instinkt, som redan hos det lilla barnet kan vara lidelsefullt djupt. Endast när hvarje kränkning af denna helgd väcker ett energiskt, instinktivt motstånd, är barnets natur stolt och kysk. Och de barn, hvilka slå igen när de bli slagna, äro af alla de mest löftesgifvande.

Otaliga äro sålunda de fall där kroppsstraffet kan göra en obotlig skada, hvilken uppfostraren ej anar, medan han triumferande framhåller huru agan »hjälpt» i det åsyftade fallet. De flesta vuxna omtala visserligen huru agan skadat dem själfva i ett och annat afseende. Men när de sedan bli uppfostrare lita

* Se skriften *Vår tids ungdom* af Israel Hwasser.

de dock på agans fristående verkan. Amalia v. Imhoff, som i ett bref till E. G. Geijer påminner honom om den skada, han sagt henne att han själf haft af detta straffsätt, ber honom ej glömma denna sin egen erfarenhet, när han nu i sin ordning skall uppfostra. Och en sådan tillbakablickande eftertanke är för alla uppfostrare lika betydelsefull som den framåtblickande.

Hvilken sjudande bitterhet och hämndlust, hvilken hundiskt krypande inställsamhet framkallar ej kroppsagan! Den gör den fege mer feg, den trotsige mer trotsig, den hårde mer hård. Den stärker de två känslor, hvilka äro roten till nästan allt ondt i världen, hat och fruktan! Och så länge stryk kallas uppfostran, skola dessa båda känslor alltjämt behärska människorna!

Trots är en af de vanligaste anledningarna till aga. Men hvad som kallas trots är i de flesta fall endast fruktan eller oförmåga! Barnet t. ex. upprepar en felsägning, hotas med stryk och — upprepar den ånyo, just af fruktan att icke säga rätt. Man slår det och det svarar nu rätt. Uppfostraren triumferar: trilskheten är öfvervunnen! Men hvad har skett? En ytterligare fruktan har ledt till en våldsam tankeansträngning, en ögonblicklig kraftstegring. Dagen efter skall barnet troligen säga om felet! I fall af verkligt trots hos barn, vet jag exempel på att agan fyllt dem med mordlust mot sig själfva eller den, som slagit dem. Däremot vet jag andra fall där modern, endast genom

att tyst och lugnt hålla det trotsiga barnet fast på sitt knä, förmått det att själf arbeta sig till stillhet och behärskning!

Huru många osanna bekännelser har icke ångesten för stryk frampressat; hur mycken käck dådlust, företagsamhet, fantasilek och upptäckarehåg har icke samma ångest kväft! Och äfven där stryk ej framkallar lögn, hindrar det alltid den fulla uppriktigheten, det omedelbara modet att visa sig som man är. Så länge ordet stryk öfver hufvud nämnes i ett hem, finnes där ingen full ärlighet å barnens sida.

Så länge hem och skola bruka detta uppfostringsmedel, utvecklas brutaliteten hos barnet själf på humanitetens bekostnad. Barnet brukar mot djur, yngre syskon, kamrater den metod, man brukar mot det själf och på samma grund, den att »stygghet» bör botas med stryk!

En resade, som åkte med Tolstoy, undrade hvarför denne aldrig brukade piskan? Med ett halft föraktfullt tonfall svarade han: Jag kan tala till mina hästar, och behöfver ej slå dem! Endast de barn, hvilka äro vana att behandlas mildt, skola lära sig inse att man utan våldsmedel kan inverka, och inse att detta är ett af de mänskliga företräden, dem man afsäger sig i och med bruket af brutala medel. I Italien t. ex., där barn och djur hänsynslöst piskas, höra slagsmål och mord i vrede till hvardagsvanorna för de vuxna. Och endast genom att alltid och alle-

städes se sina uppfostrare afstå från bruket af den råa styrkan, skall barnet själf småningom uppfostras till förakt för denna vid alla tillfällen, där det ej gäller en svagares försvar mot ett brutalt öfvergrepp. Krigslusten grundlägges mindre genom krigsleken än genom rottingen!

Till försvar för strykmetoden anföras barns egna uttalanden om huru de veta sig hafva förtjänat agan, ja, önskat den för att bli »snälla» o. s. v. Af allt människonaturens låga skrymteri är intet vidrigare än detta. Barnet kan däremot i ett annat fall vara ärligt, nämligen i känslan af att det genom agan försonat ett fel, som tyngt dess samvete. Men denna slags försoning är just grundvalen till en alldeles falsk etik, densamma, hvilken ännu predikas som kristendomens, nämligen att fel kunna försonas genom lidanden, hvilka ej stå i omedelbart sammanhang med felen. Den nya sedlighetens grundval däremot är, som jag redan framhållit, att intet fel kan försonas, att man icke på något sätt kan undgå sina handlingars följd.

Osanning hör till de fel, uppfostraren oftast anser sig böra straffa med stryk. Men i intet fall är detta medel farligare.

Om någon ville redigera en väl behöflig *Läsebok för föräldrar* borde där införas den bekanta historien om George Washington och yxan, men följd af den kritik en kvick tioåring gaf denna anekdot: »Det är

ingen förtjänst att tala sanning, när man har en så stilig pappa!»

Jag såg en gång en indelning af lögnen i *kalla* lögner, d. v. s. de fullt medvetna och alltid straffbara; och *heta* lögner, hvilka äro omedvetna uttryck af en upphetsad stämning, en eldig inbillning. Dessa böra ej straffas, men väl rättas, men icke genom ett pedantiskt »mätande med tumstock af huru mycket för lång eller kort uppgiften är», utan genom åtlöjet, ifall man nämligen finner att denna slags osanning hotar att växa ut till verklig osannhet. Man är i detta fall mycket sträng mot de små, så sträng att ingen advokat, tidningsman, politiker eller poet skulle kunna utöfva sitt kall, ifall man på dem lade samma mått som på barnen!

Slutligen har man den *hvita* lögnen, hvilken vållas dels, som en fransk vetenskapsman visat, af ren sjuklighet, dels af något fel i uppfattningen, »ett tomrum, en död punkt i minnet, i självmedvetandet, hvilket medför en felaktig eller alls ingen föreställning om hvad som skedde . . .» De vuxna själfva taga ju ofta i hvardagliga ting miste på sin afsikt och sin handling; eller de ha glömt den senare och först en kraftig påminnelse återför den i minnet; eller de suggestera sig själfva att de utfört eller icke utfört en sak. I alla dessa fall bli de, om de nödgas ge en bestämd uppgift, lögnare. Men hos barnet antar man, i hvarje dylikt fall, lögnerna som medvetna!

Det är i dessa invecklade psykologiska fenomen, man ännu ingriper med prygelmetoden!

Ifall ett barn i hemmet aldrig hör lögner, icke ens nödlögner; ifall där icke lägges öfverdrifven vikt vid småsaker, vid det yttre skenet; ifall barnet icke göres fegt genom fruktan; ifall det alltid hör den medvetna lögnen omtalas med förakt — då skall barnet genom endast psykologiska medel kunna vänjas från att ljuga. Först finner det att dess osanning mötes med förvåning; sedan, om den upprepas, med förakt och förloradt förtroende. Men denna metod får ej brukas mot osanningar af rädsla eller af fantasifullhet eller till följd af oklara själiska föreställningar, föreställningar, hvilkas förbindelser sins emellan barnen ej kunna klargöra. Den kalla osanningen däremot bör straffas först genom att man öfverbevisar barnet om densamma och sedan låter det genomlida dess verkan, misstroendet, ända tills man genom allvaret i barnets bättring ser sig i stånd att återgifva det sitt förtroende. Och då är det af lika stor vikt att man helt och fullt visar förtroende — äfven om man i tysthet bibehåller en spänd vaksamhet. Ty ett ihållande och oförtjänt misstroende demoraliserar lika mycket som en blind godtrogenhet.

Ingen, som fått stryk för lögn, har däraf lärt sig älska sanningen! Detta bevisas bäst af de vuxna, hvilka — i trots af sin barndoms prygel — alltjämt ljuga i sina ord, sina handlingar, sitt väsen! Fruktan

kan afhålla barnet från själfva ordens osanning. Men fruktan främjar däremot osannheten. De i barndomen för lögn agade hafva ofta erhållit en grundskada, som är ojämförligt större än de omedelbara lögnerna. De sannaste människor jag känner ljuga frivilligt och ofrivilligt, medan jag vet andra, dem jag aldrig ertappat med en lögn, hvilka dock äro alltigenom osanna.

Denna personlighetens röta börjar ofta i späda år under uppfostrarens eget inflytande. Man ger barnet osanna motiv, halfsanna uppgifter, hotelser och varningar; man öfvar ett tryck på barnets vilja, känslor och tankar gent emot hvilket oärligheten blir dess berättigade nödvärn. Sålunda göra uppfostrare, för hvilka sanningen varit det främsta målet, barnen osanna. Jag har t. ex. iakttagit ett barn, som hårdt agades, emedan det nekade till en omedveten handling, och under inflytande af denna meningslösa aga utvecklades det till höggradig inställsamhet.

För att vara sann kräfves framför allt obrutet mod och, som någon sagt, det är ej stryk men stark föda och friluftslif, många nervösa små lögnare behöfva. En stor konstnär, en af de få hvilken helt efterlefver sin moderna lifsåskådning, sade mig en gång: »Min son vet icke hvad en lögn är — men heller icke hvad ett slag är. Hans fosterbror åter ljög, när han kom i vårt hem. Men lögnen trifvas ej i lugnets och frihetens luft: efter ett år hade den försvunnit af

sig själf, endast genom att ständigt mötas med djup häpnad!»

Detta ger mig anledning att i förbigående betona ett annat af uppfostrans många misstag, det att nedlägga oändlig möda på att bortarbeta sådant, som försvinner af sig självt. Man bråkar t. ex. med att lära småbarn tala rent, hvilket de, lämnade i ro, lära sig själfva, ifall man alltid själf talar rent till dem.* Och det samma gäller om en mängd andra ting, hvilka helt enkelt kunna lämnas åt tidens inverkan, på det man må bruka sin energi för att inprägla de vanor, hvilka redan i späda år måste grundläggas.

Ett annat än olyckligare misstag är att bedöma och straffa ett fel efter den yttre verkan, handlingen medför, den skandal den framkallar hos omgifningen. Sålunda slår man t. ex. barn för svordomar och oanständiga ord, om hvilkas mening de intet veta. Eller, om de veta den, då når man med strängheten endast att de hädanefter tiga i de ämnen, där det vore allra viktigast att de med uppfostraren vore öppenhjärtiga. Samma sak, som man låter barnet göra hemma, straffas ej sällan om den sker borta. Barnet får således den falska föreställningen att icke handlingen själf, men dess offentlighet är det straffvärda! När modern

* I *Språkets lif* af K. Ljungstedt visar denne huru barnspråket lyder fysiologiska och psykologiska grunder och således är lika naturligt för barnet som dess små lemmar äro det.

skäms för pojkens oart — då dunkar hon honom i stället för sitt eget samvete! När hans vågstycke misslyckas får han stryk, men beröm om det lyckas, hvilket inger en djupt demoraliserande föreställning. Jag såg en gång i skogen ett par föräldrar, hvilka logo så länge isen höll, på hvilken deras son slog kana; men när den plötsligt brast lofvade de honom »smörj»! Det behöfdes mycken självöfvervinnelse för att ej säga dessa föräldrar: att ej sonen, men väl de själfva förtjänade upptuktelsen!

Vid alla liknande tillfällen hämnas föräldrarna på barnet sin egen skrämsel. Jag har sett ett barn bli fegt, emedan dess ängsliga mor slog det hvar gång det föll omkull, medan just den naturliga följden för detta barn varit mer än tillräcklig att inprägla försiktighet! Äfven om en olydnad orsakat ett olycksfall, så är den naturliga skrämseln i regeln nog för att afskräcka från upprepandet. Är den det icke, då blir ej heller stryk återhållande, endast förbittrande; gossen finner att de äldre glömt sin egen barndomstid och undandrar sig i hemlighet deras maktmissbruk, ifall icke strängheten lyckas att helt och hållet sänka barnets viljenivå, att hämma dess energi.*

Redan detta är en fara, men farligast är att stryket i dessa fall grundlägger den osedliga moral, som är

* I pojkboken *Lille Karl* af K. A. Tavaststjerna hafva föräldrar en god ledning för att inse de lidanden, en fantasirik gossnatur utstår genom det ännu vanliga uppfostringssystemet.

framgångens. Innan människan lärt sig inse att bemödandet, sträfvandet, krafutvecklingen är sitt eget mål, sin egen lön, blir aldrig lifvet skönt! Fåfängans och ärelystnadens lågheter, orättvisans små och stora grymheter sammanhänga alla med den föreställningen att misslyckandet eller framgången afgör värdet af ett verk, en handling.

En fullkomlig omvärdering af denna grofva värdeteori måste försiggå, innan jorden blir skådeplatsen för fria och förfinade människors glada men skonsamma kraftutveckling!

All sådan täflan, hvilken afgöres genom betyg, pris o. d., är ett i grund och botten osedligt uppfostringsmedel. Den väcker endast onda lidelser, afund och intryck af orättvisa å ena sidan, af öfvermod å den andra. Efter att i tjugu år själf hafva kämpat mot skolbetygen, var det med djup öfverensstämmelse jag nyligen hos Ruskin läste följande yttrande:

»Jag tror, att all täflan är en falsk bevekelsegrund och all prisutdelning ett falskt medel. Allt, hvarpå man hos en gosse kan lita, såsom tecken till en verklig förmåga, med utsikt att bära god frukt, är hans lust att arbeta för arbetets skull, icke hans lust att öfverträffa sina skolkamrater. Och syftet med den undervisning, man gifver honom, borde vara att visa honom och hos honom stärka hans egen särskilda begåfning, icke att drifva honom till en uppblåst täflan med dem, som äro afgjordt större än han...»

Dessutom bör man minnas, att misslyckandet och lyckandet innebära sitt eget straff och sin egen lön, den ena bitter, den andra ljuf nog för att naturligt uppfostra till ökad styrka, varsamhet, klokhet och ihärdighet. Det är fullkomligt obehöfligt att uppfostraren dessutom, genom särskild tukt eller belöning, snedvrider barnets begrepp så att nederlaget dessutom kommer att te sig som det orätta, men framgången som det rätta.

Hvart man än vänder tanken blifva de utåtvända — vare sig uppmuntrande eller skräckinjagande — uppfostringsmedlen hämmande för utvecklingen af de framför allt mänskliga egenskaperna: mod och godhet — mod för egen del, godhet för andras!

Ett folk hos hvilket uppfostran sker med endast milda medel, det japanska, har visat att det »karlaktiga» ej tager skada, äfven om gossen ej »härdas» genom stryk och slagsmål. Och lika litet äro dessa milda medel overksamma, då det gäller att framkalla själfbehärskning och hänsyn. Tvärtom inpräglas dessa dygder från barnens spädaste år i den grad, att man först i Japan lär erfara hvilka behag en hänsynsfull älskvärdhet kan förläna lifvet. Här, där stryk aldrig förekommer, är det första budet för sammanlefnaden att ej vålla andra obehag. Det berättas, att om en främling i Japan tar upp en sten för att kasta på en hund, då flyr denna ej, ty ingen har någonsin kastat sten efter honom! Ömheten om djuren motsvaras där

af ömsintheten i de mänskliga förhållandena, en ömsinthet, hvars resultat bland annat är ett jämförelsevis ringa antal brott mot personers lif och säkerhet. Kriget, jakten för nöjes skull, kroppsstraffen — alla äro de olika yttringar af den inom människan kvarlefvande tigernaturen. När man själf bortkastar strykredskapen och, som någon yttrat, ej längre sätter bössan men förstoringsglaset och fotografiapparaten i barnets hand, för att sålunda främja dess möjligheter att lära känna och älska lifvet i stället för att härja det, då först börjar en verklig uppfostran till humanitet.

För dem, hvilka icke låta öfvertyga sig om stryckets umbärlighet för en »karlaktig» uppfostran genom ett i rummet så aflägset exempel som Japan, vill jag framhålla ett annat oss mera närliggande. Våra germanska förfäder brukade ej detta uppfostringsmedel, hvilket först infördes med kristendomen. Genom denna blef agan en religiös plikt, och ända in i 1600-talet finner man tänkande män, hvilka en dag i veckan pryglade barnen såsom ett moment af deras själavård! Jag frågade en gång Viktor Rydberg — som yttrade att han ej funnit något bevis att kroppsaga var bruklig hos germanerna under hedendomen — om han ej trodde att detta främjat den energiska individualismen och manligheten hos nordens folk? Efter en kort eftertanke gaf han mig rätt. Slutligen vill jag från vår egen tid påminna om att det finnes många hem och skolor — t. ex. våra flickskolor

och äfven i gosskolorna i somliga land — där stryk aldrig förekommer. Jag känner t. ex. en familj med tolf barn, hos hvilka det hvarken finnes brist på hurtighet eller förmåga att böja sig för pliktens kraf. Där har aldrig stryk förekommit. Men den fasta och milda modern har lärt barnen att lyda frivilligt och har förstått väcka deras vilja till själfbehärskning.

Med frivillig lydnad menar jag icke att barnet i oändlighet bör få utfråga skäl och afhandla dessa, innan det lyder. En god uppfostrare ger aldrig en befallning för hvilken ej ett godt skäl finnes. Men öfvertygar detta icke barnet, då måste det i alla fall lyda och om det frågar hvarför? är svaret mycket enkelt: emedan alla, äfven vi vuxna, måste lyda det rätta och böja oss för det oundvikliga. Denna lifvets stora nödvändighet måste inpräglas under barndomen och kan inpräglas utan hårda medel, ifall man börjar uppfostra barnet redan före dess födelse genom sin egen själfbehärskning och från dess födelse genom att aldrig ge efter för dess nyck.

Att i några få fall verka återhållande på barnets handlingar, men i alla andra fall arbeta konstruktivt — d. v. s. förse barnet med byggämnen för dess personlighet och sedan låta det bygga själf — detta är, med ett ord, uppfostrans konst. Förmaningar är det sämsta af alla uppfostringsmedel. De enda verksamma förmaningarna äro mycket korta och mycket sällsynta. Uppfostrarens finaste list är att tiga i ögonblicket och

sedan medelbart rätta felet, så att barnet bringas att gifva sig själf förmaningen eller förebråelsen! Detta kan t. ex. ske genom att uppfostraren berättar något, hvilket kommer barnet att jämföra sitt eget beteende med det fula eller vackra handlingssätt, som det hör omtalas eller genom ett omdöme af uppfostraren, som barnet nödgas ta åt sig, ehuru det ej riktas till detsamma.

Vid somliga tillfällen är en kraftig ovilja från uppfostrarens sida ett ypperligt straff, ifall oviljan sparas till rätta stunden! Jag vet barn för hvilket intet var mer fruktansvärdt än faderns föraktfulla: detta var fult! Men barn, hvilka man duschar med förmaningar och bönestunder och åt hvilka man dryper en sens moral i hvarje glädjebägare, de äro de, hvilka en gång säkrast komma att handla tvärt emot allt detta. Nästan hvarje tänkande människa känner att de djupast uppfostrande intrycken i hennes lif varit medelbara: ett godt råd, som icke varit ställdt till henne själf, en ädel handling, som ej varit berättad med någon tillämpning. Men som uppfostrare borttappa alla alltid sina egna erfarenheter!

Det starkast »konstruktiva» momentet vid en människas uppfostran är hemmets fasta, lugna ordning, dess frid och skönhet. Det är hjärtligheten, arbetsglädjen, flärdfriheten i hemmet hvilka utveckla godhet, arbetslust och enkelhet hos barnet. Hemmets konstverk och böcker, hemmets hvardags- och fest-

vanor, hemmets sysslor och nöjen böra gifva barnets känsla och fantasi dess rörelse och dess hvila, dess säkra kontur och dess djupa färg. Den rena, varma, klara luft, i hvilka far och mor och barn röra sig i frihet och förtrolighet, så att ingendera parten hålles utanför den andras intressen, men hvardera parten äger full frihet för sina egna; där ingen gör intrång på den andras rätt, men alla äro villiga att hjälpa hvarandra när så behöfves — i denna luft får såväl egoismen som altruismen sin rätta växt, individualiteten sin rätta frihet. Och ju mer människosjälens evolution fortgår mot sina ännu oanade möjligheter af förfining, af maktutöfning, af fördjupande; ju mer mångfaldigt sammansatt och nyanseradt släktets andliga lif blir, ju stillare man börjar lyssna till den underbara, hemlighetsdjupa tillvaron bakom den synliga, sinnliga, världsliga, jordiska tillvaron, ju mer kommer äfven hvarje ny generation af barn att framträda med ett förfinadt och sammansatt själslif, för hvilket den nuvarande hem- och skoluppfostrans grofarbete blir en tortyr. Vi behöfva nya hem, nya skolor — liksom nya äktenskap och nya samfundsvillkor — för de nya själarna med deras oändligt skiftande, ännu ej ens nämnbara, nya sätt att känna, att älska, att lida, att fatta lifvet, att ana och hoppas, att tro och att bedja. Begreppen religion, kärlek, konst — allt detta undergår nu en omvandling, så ingripande, att man redan anar huru endast en eller annan generation efter

den nu lefvande, de nya begreppen äfven skola skapa de nya formerna. Den nutida uppfostraren kan främja denna nyskapelse genom att undanskaffa de vissna löfven, hvilka ännu täcka de spirande lifsmöjligheterna.

Hemmen måste åter blifva hem för barnens själar, ej endast för deras kroppar. Och för att sådana hem skola kunna danas — och barnen sedan danas af dem — måste barnen återgifvas åt hemmen. I stället för att skolan och hemuppgifterna för skolan nu taga den bästa delen af barnens lif, måste skolan erhålla den mindre delen af detta men hemmet åter den större. På hemmet ankommer det då att bruka den lediga tiden — såväl den dagliga som den under ferierna — på ett sådant sätt, att det verkligen förbinder barnen med hemmets lif och förbinder det såväl genom plikter som fröjder. Först när barnen återvinnas från skolan, gatan och fabriken åt hemmen och när mödrarna från utearbete eller världslif återvinnas åt barnen, då skall en naturlig uppfostran i Rousseaus och Spencers anda kunna bli en verklighet, en uppfostran genom hemlifvet för lifvet.

En sådan var den gammal-nordiska uppfostran.

Det var barnets omedelbara deltagande i de vuxnas värf, i verkliga arbeten och faror, hvilket gaf hållning, enhetlighet, stil och styrka åt våra nordiska fäders lif, där gossen var en man för sig redan vid 12 år! Det är allt det enkom för barnen gjorda, den ängsliga vaksamheten öfver alla deras tilltag, stödandet af alla

deras steg, det särskildt för barnen ordnade arbets- och njutningslifvet, hvilket är grundskadan i nutidens uppfostran. En adertonåring sade mig nyligen, att hon och hennes jämnåriga voro så leda vid allt det öfvervakande, omhuldande, roande och klemande i hemmens som skolans metoder, att de bestämdt komme att återgå till svält, stryk och plugg vid *sina* barns uppfostran!

Man förstår väl denna olyckliga reaktion mot den artificiella tillvaro, i hvilken nutidens barndom och ungdom uppväxer, en tillvaro, som väcker en lidelsefull trånad efter lifvets verkligheter, efter själfverksamhet under egen fara och eget ansvar, i stället för att i hem som skola nu ideligen vara föremål för andras verksamhet!

Hvad nutidens barn framför allt annat behöfva är att åter få allvarliga hemsysslor, uppgifter, dem de måste fylla i ur och skur, i helg och söcken: ordnade arbetsvanor och ingen som helst uppassning i något fall, där de kunna hjälpa sig själfva. I stället för att ett nutidens skolbarn har mor och tjänare omkring sig för att hinna bli färdigt till skolan, och ej glömma något, borde barnet ha tid att hvarje dag före skolan städa sitt rum, borsta sina kläder och inga påminnelser erhålla i fråga om skolans angelägenheter, utan hem och skola i samråd med hvarandra låta barnet själf få umgälla sina försummelser.

Nu ser man tvärtom mödrarna läsa läxorna med barnen, hitta på lekar åt dem, läsa roligböcker för dem, städa efter dem, taga upp hvad de tappa, göra färdigt hvad de springa ifrån — och på dessa och hundra andra sätt genom sin omhuldande ömhet förslappa barnets själfverksamhet, arbetslust, uthållighet, uppfinningsförmåga och fantasi! I hemmen, sådana de nu äro, nämligen endast skolans preparatorier, vänjes den uppväxande ungdomen att få tjänster utan att göra återtjänster; att ideligen vara mottagande i stället för gifvande. Och sedan undrar man öfver nutidens själfviska och själfsvåldiga ungdom, hvilken vid alla tillfällen oförsynt tränger sig fram före de äldre och är groft ohyfsad i fråga om sådana uppmärksamheter, som fordom hörde till ungdomens vackra skick!

Man skall ej återfå detta skick förr än man upphör med allt nu vanligt pjunk, i fråga om barnens skyddande för fysiska som psykiska faror och obehag. Kasta termometrarna i väggen och börja en förnuftig härdning! Lär barnet känna och bära den naturliga plågan. Det är icke emedan stryk är smärtsamt utan emedan det är djupt osedligt, som det bör afskaffas. Tillbakavisa barnets själfviska kraf, när dessa göra intrång på andras arbete eller hvila; låt aldrig barnet vare sig med smek eller bråk få inkräkta på de vuxnas rätt och tillse att icke tjänare motarbeta hvad föräldrarna i detta som andra fall söka främja.

Man måste börja göra tusen gånger mer för barnen i vissa riktningar och hundra tusen gånger mindre i andra. Att t. ex. redan från spädaste åren grundlägga barnets naturkänsla genom att låta det år efter år älska sig in i samma landtliga hem, är ett af dessa djupt ingripande moment i uppfostran, hvilket försummas äfven där det kunde tillgodoses. Det samma är förhållandet i fråga om att redan från första lefnadsåren anskaffa ett utvaldt bibliotek åt barnet, så att det vid olika åldrar ägde de för denna ålder yppersta böckerna, ej som nu endast hvad det på en slump erhåller. Båda delarna komma att höra till den nya uppfostrans väsentligheter. Nu däremot förderfvas barnen med ständigt nya »sommarnöjen», med usla barnböcker, med dyrbara leksaker, medan de aldrig borde erhålla andra dylika än de allra enklaste, de så att säga klassiska, men däremot rikligt förses med medel att själfva göra sig leksaker. Sämst äro de leksaker, hvilka härma de vuxnas lyx, uppfinningar o. d. Genom sådana föremål näres endast barnens giriga håg att få, men däremot hämmas deras egen uppfinning och fantasi — eller skulle bli hämmade, ifall inte barnen lyckligtvis med sund självbevarelseinstinkt bröte sönder de fullkomliga leksakerna, hvilka icke ge dem någon anledning att skapa, för att dana sig själfva nya leksaker af kottar och ekollon, stickor och porslinsbitar och allt annat skräp, hvilket af inbillningen omdiktas till stora värden!

Att leka med barnen på rätta sättet är äfven en stor konst. Detta bör aldrig ske när barnen hänga och ej veta hvad de skola ta sig till, utan alltid vara en särskild festglädje för både barn och föräldrar. Men dessa senare måste i så fall lämna all slags uppfostran å sido, fullkomligt uppgå i barnets tanke- och fantasivärld, icke försöka att då lära dem något annat än gamla innehållsrika lekar och till framtida bruk gömma de erfarenheter af barnets natur, till hvilka leken blef en anledning.

Sålunda kan leken främja förtroligheten mellan föräldrar och barn och de förras kännedom af de senare. Men att låta barnen förvandla alla rum till sin lekplats och ständigt kräfva af de vuxna att bli sysselsatta, detta är en af nutidens allra farligaste klemigheter. Ty den inöfvar för det första barnet i själfviskhet och andligt beroende, samt medför dessutom det eviga uppfostrande och rättande, hvilket aftrubbar barnens personligheter. Genom att vara hemma i sin egen värld — barnkammaren — men utom denna möta den fasta gränsen af föräldrarnas vanor och vilja, arbete och hvila, fordringar och önskningar, detta fostrade fordom ett på en gång starkare och hänsynsfullare släkte än nutidens ungdom. Det är icke pratet om hänsyn utan nödvändigheten att taga hänsyn, att verkligen hjälpa sig själf och andra, hvilket uppfostrar! Fordom voro barnen stilla som möss, tysta som murar i de äldres närvaro, och lefde sitt

egentliga lif i barnkammaren, där de af någon gammal trotjänarinna och hvarandra erhöllo sin mest betydelsefulla uppfostran. Af föräldrarna erhöllo de sitt stryk, sällan en smekning. I jämförelse med detta system skulle nutidens samvaro mellan föräldrar och barn vara ett obetingadt företräde, ifall de förra kunde försaka att därunder upplysa, råda, rätta, inverka på hvarje tanke och hvarje uttryck! Men alla de andliga och lekamliga skyddsåtgärderna göra nu barnet medelbart egoistiskt, emedan allt kretsar omkring detsamma, och därtill grundligt uttråkadt!

Visserligen behöfva några enkla vanor — i fråga om skick och ordning, föda och sömn, luft och vatten, klädedräkt och kroppsrörelse — göras till elementära sedlighetsbegrepp hos barnet, hvilket ej nog tidigt kan lära sig dyrka den kroppsliga sundheten och skönheten som höga sedliga värden och betrakta förbrytelser mot sundheten och skönheten som fula handlingar. Men därutöfver måste de bli alldeles oberoende af vanor. De nuvarande ängsliga omsorgerna att de skola äta på klockslag, hafva viss mat till vissa mål, klädas efter gradtalet, vaktas för hvar okokt vattendroppe och hvar extra karamell, detta utvecklar dem till nervösa, retliga vanetyranner, medan den förnuftiga härdningen gent emot lifvets ojämnheter, obehagligheter och äfventyr utgör ett af de yppersta villkoren för lifsglädje och sinnesstyrka. Äfven i detta fall är uppfostrarens eget föredöme afgörande för att lära

barnet le åt små vedervärdigheter, hvilka slutligen förmörka solen, om man vänjer sig att behandla dem som viktigheter. Ser barnet uppfostraren raskt fullgöra en ledsam plikt, hvilken han ärligt erkänner såsom ledsam; ser det honom lätt bära en motighet eller möda, då skall barnet sätta sin ära i att göra detsamma, liksom barnen, utan allt tal, lära sig öfva godhet, när de se den öfvas omkring sig, lära sig glädas åt naturens och konstens skönhet, när de ser de vuxnas glädje i dem. Genom att själf vara till, på ett vackert, storsinnadt och jämviktsfullt sätt, talar man bäst till barnen, och dessa äro lika vakna för denna bildskrift, som de äro ouppmärksamma inför den spärrade stilen!

Efter som detta för mig är uppfostringskonstens A och O upprepar jag nu hvad jag redan sagt i början och i midten: Sträfva att lämna barnet i fred, att omedelbart ingripa så sällan som möjligt, att endast aflägsna råa och orena intryck, men lägg all din vakenhet och all energi på att din egen personlighet och lifvet självt, med sina verkligheter, i sin enkelhet och nakenhet, bli barnets uppfostrare.

Ställ på barnets krafter och dess självbehärskning hvarken större eller mindre kraf än på de vuxna, men gif äfven barnets nöjen, dess tycken, dess arbete, dess tid samma aktning som en vuxen människas! Uppfostran blir sålunda en oändligt mycket enklare och oändligt mycket svårare konst än den nutida upp-

fostran med dess konstlade tillvaro och dubbla moral, en för barnen och en för de vuxna, en moral, hvilken ofta är sträng för barnet, där den är slapp för de vuxna och omvändt. Genom att i hvarje stund betrakta och behandla barnet, så som man betraktar och behandlar den vuxna människan, skall man frigöra uppfostran så väl från de brutala godtyckligheter som de klemande skyddsåtgärder, hvilka nu vanställa densamma.

I händerna på de föräldrar, hvilka alltjämt bete sig som om barnen endast vore till för deras skull, och i händerna på de föräldrar, hvilka »endast lefva för sina barn», fara barnen lika illa! Hvardera slaget vet i regeln lika litet om barnens verkliga känslor och behof. De förre bli glada när barnen likna dem själfva och deras högsta mål är att i sitt barn erhålla en lyckad kopia af sina egna tankar, meningar och ideal! De borde i stället bli mycket ledsna att finna sig själfva väl kopierade! Ty hvad lifvet af dem begärt och behöft, det var tvärtom en rikare sammansättning, en bättre skapelse, en ny typ, icke en reproduktion af den, det redan brukat! Det senare slaget föräldrar anstränga sig däremot att bilda barnen, ej efter sig själfva men efter det ideal af en god människa, som de bära inom sig; de visa sin kärlek genom att utplåna sina egna personligheter för barnens skull, genom att låta barnen känna att allt, som rör dem, går i första rummet.

Och så bör det äfven vara, men endast medelbart. Med hänsyn till de stora lifsplanerna, liksom vid ordnandet af hemmet, dess lefnadsvanor och utgifter, borde alltid barnens djupa behof och verkliga utveckling stå i första rummet.

I de flesta fall äro barnen nu däremot, som små och som vuxna, martyrer för hemmens hållningslöshet. De lära självsvåld utan att äga verklig frihet och lefva under ett tvång, som dock ej innebär någon genomförd stil.

När den ena dottern efter den andra lämnar hemmet för att bli själfständig, är hon ofta drifven till detta genom ofriheten eller stillösheten i familjelifvet. Hon hämmas på alla håll af krafven att vara något annat, tycka något annat, tänka något annat, göra något annat än hvad hennes eget väsen manar henne till. En, i sin egen dotters vänskap lycklig, mor yttrade nyligen: att hon hade lust att upprätta en asyl för utpinade döttrar! Och en sådan asyl vore lika nödvändig som skyddsmedel mot de ömma som mot de härsklystna föräldrarna. Båda slagen pläga sina barn lika mycket, ehuru på olika sätt, genom att icke förstå barnens rätt att hafva sin egen lifsåskådning, sina egna ideal af lycka, sin egen smak, sina egna sysselsättningar; genom att ej inse att barnen lika litet äro till för föräldrarnas skull som dessa för barnens. Familjelifvets intelligenta form vore att hvardera parten fullt och helt lefde själf och läte den andre

lefva utan att någondera mot eller från den andra öfvade eller tålde härsklystnad. Föräldrarna, som gifva hemmet dess prägel, böra emellertid med full rätt kräfva att barnen följa hemmets vanor så länge de lefva i detta. Men barnen däremot böra med samma rätt kräfva att deras tanke- och känslolif i hemmet lämnas i fred eller behandlas med samma hänsyn som man visar en främmandes. Och om föräldrarna ej fylla dessa kraf, bli de själfva däraf de mest lidande! Det går lätt nog att tysta ned en sons »röda» åsikter; att käxa dottern från boken och till struntpratet vid de onyttiga prydnadsarbetena; att genom ett hånfullt ord förstumma en »besynnerlig» känsla. Tusen sådana eller liknande ting ske hvar dag i de »goda» hemmen rundt om i världen. Men den, som sedan får höra dessa unga tala om sin andliga hemlöshet, ensamhet och vantrefnad, den förstår hvad far och mor med bitterhet undra öfver: hvarför de bli sittande ensamma i hem, ur hvilka döttrarna skynda bort; hvarför de unga tystna, när de gamla komma in; hvarför barnen bära sina sorger och fröjder och tankar till främmande, hvarför, med ett ord, den gamla och den unga generationen — hvilka dock behöfde hvarandra som rot och blomma — nästan alltid med ett smärtsamt ryck skiljas från hvarandra!

Och detta gäller om den framstående, högt bildade fadern eller modern lika mycket som om de

enkla borgar- eller bondeföräldrarna. Ja kanske mer om de förra. De senare pina barnen på ett naivare sätt, medan de förra äro oändligt visa och metodiska i sin galenskap! En »framstående» mor hör sällan till de hemlifvets konstnärinnor, hvilka genom sitt väsens friskhet, godhet och glädje förvandla hvardagslifvets arbete till en dans, dess hvila till en fest! Sådana konstnärinnor äro ofta enkla kvinnor, hvilka alls icke tagit någon examen eller stiftat några föreningar eller skrifvit några böcker. De »högt bildade» och samhällsnyttiga mödrarna däremot äro ej sällan de, inför hvilka sonen suckar: »Det tyckes vara en naturlag att mödrarna alltid skola göra misstag, när de vilja främja sina söners väl!... Ack, att jag hade en mor, som kunde tiga, som lämnade mig i fred med mig själf eller bjöd mig ro och stillhet; som med goda, lena händer afvärjde yttervärldens intrång och i hvars knä jag kunde lägga mitt hufvud för att tiga och drömma»...*

En »framstående» mor förvånas allt som oftast öfver att alla hennes väl genomtänkta planer för barnen stranda, dessa barn i hvilka hon sett stoffet för sin skaparelust, leran, hon skulle forma!

Den nyss anförda författarinnan säger med djup sanning, att det endast är den moderliga resignationen, hvilken lyckas i uppgiften att med vishet och godhet skydda en ung varelse, medan man låter den växa

* Se *Frau Bürgerlin* af Gabrielle Reuter.

efter sina egna lagar. Den resignerade modern kan fröjdefullt ge det yppersta af sitt lifs safter, sina själs- och hjärtekrafter åt den vardande människan, men sedan öppna alla dörrar och bjuda barnet att gå ut i den vida världen, för att följa sina egna banor, medan denna moder intet kräfver för sig själf. Men om de flesta mödrar gäller ännu sonens bittra utrop i den nyss nämnda boken:

»En mor borde åtminstone kunna inse hvad hon gör en ondt med. Kan hon inte det — hvarför skall man då betrakta henne som sin mor?»

Vissa mödrar bringa barnens nervsystem i uppror hela dagen igenom. Arbetet göra de tungt och leken göra de icke glad, ifall de någon gång deltaga i den. Från tre år får dessutom skolan nu hand om barnet och hemmet förlorar alla de medel, genom hvilka det fordom odlade barnens själslif och adlade hemlifvet. Skolan, ej far och mor, lär barnen leka; skolan undervisar dem i handarbeten; skolan lär dem sjunga, se på taflor, läsa högt, vandra i naturen! Genom skolan, föreningarna, sporten och andra nöjen vänjes ungdomen i staden allt mer vid utelifvet och vid det dagliga »festande», som dödar den äkta fest-känslan. De unga hafva af hemmet ofta intet annat intryck än att — de där träffa det »sällskap där man har tråkigt!»

Föräldrarna ge ifrån sig barnen åt skolan under de år, de andligen borde förvärfva dem. Och, när de

sedan återfå dem från skolan, veta de icke hvad dé skola göra med dem, ty föräldrarna hafva då själfva upphört att vara unga!

Men att åldras är ingen nödvändighet, endast en ovana.

Det äger ett stort intresse att iakttaga ett anlete, som åldras. Hvad tiden gör af en människas ansikte visar, bättre nämligen än något annat, hvad denna människa gjort af tiden! De flesta människor hafva redan i medelåldern andligen fetmat eller magrat eller torkat och det är med all rätt de unga se på dem med kalla, osympatiska ögon. Ty de unga ana att det finnes en evig ungdom, den en själ kan vinna såsom segerlönen för hela sitt inre utvecklingsarbete. Men de speja förgäfves efter denna andra, oförgängliga ungdom hos sin, af världsliga intigheter och tidliga viktigheter, upptagna föräldrar.

Med en suck lämna de »gubben» och »gumman» ur alla sina förväntningar och gå ut i lifvet för att där välja sina andliga föräldrar!

Detta är tragiskt men rättvist. Ty om det med visshet finnes ett fält, där man måste så hundrafaldt för att skörda tiofaldt, då är det i sina egna barns själar!

*

Redan då jag vid fem år af en stor syklump danade ett lindebarn, hvilket genom sin tyngd gaf det

lyckliggörande verklighetsintrycket af moderlig möda, började jag begrunda mina framtida barns uppfostran! Då som nu innebar mitt ideal af uppfostran att barn skola ha roligt och ej behöfva vara rädda! Fruktan är barndomens olycka och dess lidanden fördubblas genom den halfmedvetna motsatsen mellan barnets gränslösa lyckomöjligheter och verklighetens behandling af dessa möjligheter. Man kan visserligen svara att lifvet under alla åldrar är grymt i sin behandling af våra lyckomöjligheter! Men skillnaden är oerhörd mellan de vuxnas lidanden genom tillvaron och barnens lidanden genom de vuxna. Barnet vill icke resignera under lidanden, dem det känner att uppfostraren ådrager det. Och ju mer upproriskt barnet är mot det icke nödvändiga lidandet, ju bättre. Ty ju säkrare skall det en gång drifvas att för sig själf och andra söka omdana lifvets hårda nödvändigheter!

Den diktare, hvilken i vårt land ägt den djupaste intuitionen för barnets väsen — och i följd däraf den djupaste vördnaden för detsamma — skref en gång:

Vi ana furstar
där barn vi blicke,
men vuxna kungar
vi finna icke!

Detta beror ej endast på lifvets tragiska förmåga att förminska och förstöra sina egna tillgångar. Det beror äfven på uppfostrares oförmåga af vördnad inför de lifvets tillgångar, som möta dem i den nya

varelsen. Innan far och mor lägga sin panna i stoft inför barnets höghet; innan de inse att ordet barn endast är ett annat ord för begreppet majestät; innan de känna att det är framtiden, som i barnets gestalt slumrar i deras famn, historien, som leker vid deras knä, så skola de ej heller inse de lika litet hafva makt eller rätt att skrifva lagar för denne nya varelse som de hafva makt och rätt att skrifva dem för stjärnornas banor!

Men när modern genombäfvas af samma vördnad inför de okända världar, hvilka möta henne i barnets stora blickar, som inför de världar, hvilka sålla sin hvita blom öfver himlens blå mörker; när fadern i sitt barn ser kungasonen, den han i ödmjukhet skall tjäna med sina egna yppersta krafter — då kommer barnet till sin rätt! Icke rätten att göra andra till lekbollar för sina nycker, men rätten att lefva sitt fulla, starka, personliga barnalif inför en far och mor, hvilka själfva lefva ett fritt och fullt personligt lif, ett lif, ur hvars safter och krafter barnet får suga hvad det behöfver för sin egen växt.

En far, en mor böra aldrig vänta att deras egna högsta ideal äfven skola bli barnens. Fromma föräldrars fritänkande söner och fritänkares kristliga barn äro nästan blifna till ordspråk! Men hvad föräldrarna förmå, genom att helt och stort efterlefva sina egna ideal, det är att dana barnen till idealister, ehuru

detta ofta torde föra dem till en helt annan tankens strand än den, där deras föräldrar ankrat!

I fråga om ideal gäller det som i alla andra afseenden för de äldre att blygsamt bjuda sina råd och erfarenheter, ja, låta de unga leta efter dem som efter frukter, gömda under bladskuggor, och att, ifall råden bli försmådda, däröfver hvarken visa undran eller harm.

*

En skämtares fråga hvarför han skulle göra något för sina efterkommande, då dessa ingenting gjort för honom? försatte mig redan i min ungdom i det lifligaste tankearbete. Jag kände att de efterkommande gjort mycket för sina föregångare, nämligen genom att gifva dem framtidens oändliga horisont bortom deras dagliga sträfvan! Men tillsvidare har mänskligheten för sig själf stängt denna horisont. Först när man i barnet anar släktets nya öden, skall man fara varligt med de fina trådarna i barnets själ, emedan man då vet att det är dessa trådar, hvilka en gång skola bilda världshändelsernas väf. Då skall man inse att hvarje liten sten, hvarmed man bryter de speglande djupen i barnets ande, under seklers sekler i alltjämt vidgade ringar skall fortfölja sitt inflytande! Genom våra fäder hafva vi, mot vår vilja och vårt val, blifvit ödesbestämda i vårt eget väsens djupaste grund. Genom de efterkommande, vi gifva oss, kunna vi i

någon mån som fria varelser afgöra släktets framtida öden!

Det blir genom att människorna komma att känna allt detta på ett alldeles nytt sätt, sedan de se allt detta i ljuset af utvecklingens religion, som det tjugonde århundradet skall varda barnets. Det blir detta i tvåfaldig mening: dels den, att de vuxna slutligen skola förstå barnasinnet och dels den, att barnasinnets enfald sålunda skall bevaras äfven åt de vuxna. Då först skall det gamla samhället förnyas. Då skola ej längre de »vuxne och förvuxne» bortblanda lifvets värden, så som den nyss anförde diktaren skildrat det i de strofer, där han på samma gång angifvit frälsningens väg:

Hvad vår värld är kallt förståndig, hvad vår värld är fåvitskt klok!
Och hon lönas för sin klokskap med ett blytungt träldomsok:
världens klokskap föder henne sorg och feghet, skam och svek.
Fyll vårt land, o Zevs, med gossar, mod och tro och lust och lek!

O, hur sorg för morgondagen fostrar lumpenhet och kif,
hur det fega allvar kastar dödens skugga på vårt lif!
Zevs, gif släktet gosselynne, hoppfull håg och fantasi!
Då är träldomsoket fallet, då är världen skön och fri!



Framtidens skola.

I en här längre fram meddelad uppsats har jag gifvit några antydningar om hvad man redan nu kunde göra för att hindra »själamorden i skolorna». Men det blir först i framtidens skola man skall kunna låta själarna erhålla en full, fri själfutveckling. Jag vill här i korta drag teckna mina drömmar om denna skola. Jag säger med afsikt drömmar, för att undanrödja möjligheten att man tror mig framträda med anspråk att ge ett nutida reformprogram.

*

Min första dröm är att Kindergarten och småskola öfverallt skola utbytas mot hemundervisning.

Otvifvelaktigt har hela den rörelse, hvars resultat bland annat är Pestalozzi-Fröbelhuset och andra, efter detta bildade anstalter, haft en ingripande betydelse för att dana bättre uppfostrarinnor. Men som en stor olycka betraktar jag den växande böjelsen att anse barnkrubban, Kindergarten och skolan som *den ideala*

uppfostringsplanen. I hvarje diskussion om kvinnans arbetsmöjligheter i det offentliga framhålles sålunda, att denna plan skall befria mödrarna från vården om barnen — och barnen från mödrarnas dåliga vård! — samt gifva kvinnorna arbetsfrihet utom hus. Som en medelväg föreslår en amerikansk författarinna* att hvarje pedagogiskt begåfvad mor skall vårda en grupp barn jämte sina egna. Men hvad de egna under sådana omständigheter erhålla, det är noga kändt af de stackars barn, hvilka vuxit upp i uppfostringsanstalter, där deras föräldrar varit föreståndare, och af de stackars föräldrar, som lidit af att under dessa förhållanden ej räcka till för de egna barnen.

Det är fullkomligt sant, att under de *nuvarande* förhållandena, med otaliga, utomhus arbetande, för sina plikter illa beredda mödrar, ha barnkrubban och Kindergarten för många barn varit — och äro alltjämt — en välsignelse. Och någon typ af Kindergarten skall kanske alltid behöfvas som en nödhjälp för särskilda förhållanden, t. ex. ett barns saknad af lekkamrater, en mors olust eller oförmåga att själf uppfostra, en oförmåga, som vanligen följer med det alltför stämningsrörliga, alltför viljeveka eller alltför tunga lynnet.

I många fall kan man ännu instämma med Mary Wollstonecrafts yttrande för hundra år sedan: »att om barnen ej redan blifvit fysiskt mördade af sina

* Ch. Stretton: *Women and Economics.*

okunniga mödrar, bli de psykiskt förstörda genom mödrarnas oförmåga att uppfostra; att sedan mödrarna under de sex första år, då barnets hela karaktärsutveckling afgöres, lämnat dem i tjänares händer — tjänare, hvilkas auktoritet dessutom ofta undergräfves genom det sätt hvarpå de behandlas — öfverlåtas barnen åt skolan, som skall tämja de olater, dem moderns vaksamhet kunde förekommit och som tämjer dem med medel, hvilka i sin ordning grundlägga alla slags laster!» Men därför att sådana fall ännu finnas många; därför att mödrar utan uppfostringsförmåga alltid komma att finnas, vore det ett förhastadt antagande att icke flertalet kvinnor skulle kunna danas till uppfostrare, om en gång detta mål sattes för kvinnans uppfostran! Att erhålla ett nytt släkte af uppfostrade mödrar, hvilka skola befria barnen från Kindergartensystemet, detta är en af framtidens uppgifter. Genom att redan vid två, tre år behandlas i flock, uppträda i flock, leka efter plan, arbeta efter plan, göra samma små dumma och onödiga handarbeten — sålunda tror man sig nu bilda människor, medan man i självfva verket exercerar nummer! Har man själf som barn lekt och sedan sett andra småbarn leka vid stranden eller i skogen, i en rymlig barnkammare eller på en skräpvind, då vet man hvilket hundrafaldt värde en sådan fri lek har — för fördjupande af själen, eggelse af företagsamheten, närandet af fantasien — mot af vuxna ordnade och afbrutna lekar och sysslor. Dessa vänja

barnen att roas i flock — en vana, som hör till de andliga pöbelmärkena — istället för att roa sig själfva i ensamheten, samt eggar dem att frambringa onödigheter och därtill inbilla sig att dessa äro »arbeten»! Att lära barnen afsky alla de otaliga onödigheter, som nu förfula och tillkonstla lifvet, att lära dem förenkla detta och söka dess stora värden — detta bör vara uppfostrans uppgift. Kindergarten-systemet är tvärtom ett af de yppersta medel att dana svaga mångfrestare och sega »hjordmänniskor»!

Behöfves tillsvidare eller framdeles en Kindergarten, låt den då vara en plats där barnen, ute eller inne, med samma frihet som kattungar och valpar få leka själf, hitta på själfva, endast förses med medel att hitta på och kamrater att leka med. Låt en klok kvinna sitta och se på, men endast ingripa ifall ungarna hålla på att skada sig själfva och hvarandra; stundom ge dem en handräckning, en saga men för resten vara alldeles passiv till det yttre, ehuru outtröttligt aktiv i fråga om att iakttaga de lynnesdrag och de anlag, dem leken endast på detta fria sätt uppenbarar. På samma sätt borde modern iakttaga barnens lekar, deras behandling af sina lekkamrater, deras böjelser och sålunda inhämta det mesta möjliga, medan hon blandar sig i det minsta möjliga! Det är denna ihållande, allsidiga, ansträngande, passiva iakttagelse, som slutligen skaffar modern en någorlunda god kännedom om barnet; helt lär aldrig den

ena varelsen känna den andra, ej ens om hon gifvit den lifvet, ej ens om hon dagligen ger lifvet på nytt för att uppnå det fulla, andliga moderskapets lycka! Det är ett träffande yttrande, att liksom födandet af ett barn anses som den fysiska mogenhetens tecken, så är fostrandet af ett barn den psykiska mogenhetens. Men, genom bristen på psykologisk insikt, förbli de flesta föräldrar omogna hela sitt lif. De kunna äga de bästa grundsatser, den ifrigaste plikttrohet, parad med starrblindhet för barnens natur, för de verkliga orsakerna till deras handlingar och de mycket olika föreningar dem vissa egenskaper ingå.

För att endast nämna några af de gröfsta misstagen så kallas ofta det lilla barnet, som fullt af intresse studerar sin egen identitet i spegeln, behagsjukt; barnet, som — af fruktan eller förvirring vid ett hårdt eller oförstådt tilltal — ej svarar eller lyder kallas trotsigt; barnet, som ej kan reda ut sina handlingar i sådana små ting, där minnet dagligen sviker de vuxna, anses ljuga. Barnet, hvilket förklarar att det vet sig vara styggt och *vill* vara det, anses fräckt och förhärdadt — då detta just visar en självkännedom och karakter, till hvilka man med bästa resultat skulle kunna vädja. Barnet, som af idel tankfullhet glömmer hvardagslifvets små ting, kallas tanklöst. Och äfven när barnet visar verklig envishet eller lögnaktighet eller lättja, behandlas dessa fel som fristående, då de ofta äro endast orsakade af ett annat,

djupare liggande fel, mot hvilket man i stället borde rikta sig eller af en god egenskap, som man kan förstöra, ifall felet med olämpliga medel motarbetas.

Men äfven de föräldrar, som med mera psykologisk insikt än forntidens nu iakttaga barnen, bli ur stånd att studera dem, när de från sina späda år tillhöra Kindergarten och skolan. Ur bristen på insikt föranledas sedan de misstag, hvilka åter vålla den ofta djupa antagonism mellan barn och föräldrar, som nu förbittrar så många hem. Endast den mor och far, hvilka med vördnaden för sina barns individualitet förena en hela lifvet igenom vaken iakttagelse af densamma, skall undgå det nu typiska misstaget att fordra vindrufvor af törnet i stället för att nöja sig med nyponet! Att ej kunna skapa, där intet ämne finns att skapa af, men att däremot kunna utveckla de egenskaper man upptäcker i sitt barns naturgrund, detta är den resignation och den optimism, som det insiktsfulla psykologiska studiet skall medföra. Och detta skall hejda många — för barn och föräldrar lika pinsamma — bemödanden, i sådana riktningar där energien förblir obelönad.

Jag har här återkommit till detta, redan i den föregående afdelningen behandlade ämne, emedan jag på nytt i detta sammanhang velat framhålla att studiet af ett barns psykologi, från dess födelse, fortsatt under dess lek, dess arbete, dess hvila, ett dagligt, jämförande studium, det tar en hel människa. Det är möjligt endast

för en person, som handleder några få barn; i flock är det omöjligt och så mycket mer som barnet i flocken mer eller mindre liknar denna, hvilket ytterligare försvårar iakttagelsen.

Kindergarten är endast en fabrik och att barnen där lära sig »modellera», istället för att efter eget behag bilda sina lerpuddingar, är typiskt för hvad det lilla människoämnet själf undergår. Från denna bottenvåning i fabriken föras sedan de tillsvarfvade ämnena upp i nästa våning, skolan, och ur denna utgå de sedan som — tjugu på dussinet!

Att med alla krafter motarbeta det dussinarbete, till hvilket vår tid tenderar på hvarje område, detta borde tvärtom vara äfven skoluppfostrans mål; att skapa så många individuella skolmetoder som möjligt, detta skulle kanske reducera dussinmänniskorna till — elfva på dussinet?!

Medan ännu storstäder finnas, må man hjälpa de arma barnen där till landsbarns möjligheter att, af den dem omgifvande världen, dana sig leksaker och att genom det egna hemmets sysslor erhålla verkligt »arbete», icke Kindergartens, med verklighetens allvar sammanhangslösa, lek-»arbete». En klok mor eller lärarinna tar af Kindergartensystemet just så mycket, att hon lär barnen iakttaga naturen och allt annat som omger dem; att hon stundom förbinder deras verksamhet med ett och

annat nyttigt syfte, deras nöje med en och annan insikt.*

Men den Fröbelska satsen:

Låtom oss lefva för barnen

måste förvandlas till den innehållsrikare:

Låtom oss låta barnen lefva!

Och detta betyder bland annat att befria dem från inlärandets dressyr, från metodikens former, från flockens tryck under de år, då det tysta, gömda, andliga själsarbetet är lika betydelsefullt som grodden i jorden! Kindergartensystemet är däremot groddens framdrifvande på en tallrik, där den tar sig mycket nätt ut — tillsvidare!

Tyskarnas själar gymnastiseras för uniformen redan i Kindergarten, och öfver hufvud är det allestädes skolan, med dess kamrat- eller kåranda, hvilken banar vägen för den offentliga samvetslösheten. Sålunda kommer det moderna samhället att reproducera alla gångna tidsåldrars brott, och reproducera dessa äfven genom, i det enskilda lifvet, samvetsömma människor. Ty de stora samvetslösa, hvilka ange den brottsliga riktningen, skulle som jag ofvan framhållit aldrig kunna sätta massan i rörelse, ifall den icke tillsvidare just vore *massa*, danad att följa kollektiva hederslagar, kollektiva patriotiska känslor, kollektiva plikt-

* Fröken M. Holmgrens lekskola i Uppsala har sålunda på ett lyckligt sätt modifierat systemet.

begrepp. Barnet lär sig att vara lydigt mot sin skola, lojalt mot sin kamratkrets, liksom sedan mot sitt universitet, sin kår, sitt ämbetsverk — lär sig det framför att vara lojal mot sitt eget samvete, sin egen rättskänsla, sina egna impulser. Det lär sig blunda för, skyla öfver, förneka hvad dess egen kamratkrets, dess egen kår, dess eget land felar.

Och sålunda erhåller världen sina Dreyfus-affärer och sina Transvaalkrig!

Vill man åstadkomma människor, icke massa, då gäller det att verkligen förstå den store statsmannen Steins uppfostringsprogram, det att »utveckla *alla* de impulser, af hvilka människans styrka och värde bero!!» Och detta sker endast genom att redan från tidigaste år lära barnet det egna valets frihet och fara, den egna viljans rätt och ansvar, den egna pröfningens villkor och uppgift — allt detta således, som redan Kindergarten omedvetet motarbetar och som endast ett hem kan framarbeta. Att ställa hvar individ ensam med sitt samvete, detta är uppfostrans högsta resultat. Och det utesluter ej att samma individ steg för steg kan erfara lyckan och behofvet att vara en tjänande del i ett helt, först inom hemmet, så inom kamratkretsen, fäderneslandet och slutligen världen. Skillnaden är den, att människan i ena fallet blir en lefvande cell, som medverkar vid uppbyggandet af lefvande former, i det andra en tegelsten med hvilken det bygges!

Men det är icke blott i fråga om utvecklingen till

individualitet, utan lika mycket i fråga om känslans kultur, som Kindergarten och skolan äro underlägsna hemmet. I dess slutna, lilla krets kan känslan bli innerlig; där kan ömheten utvecklas genom de handlingar, dem hemlifvets verkligheter kräfva, medan Kindergarten och senare skolan göra barnen fria från de naturliga, enskilda plikterna under inlärandet af vissa kraf, som uppfyllas i flock. Det är känslans förytligande, som är den stora faran af det vid späda år började skollifvet, liksom ett allt för ensidigt hemlif medför faran att sammantränga den. Därför är hemuppfostran under de år, då känslan erhåller sin konsistens, sin lifsafgörande kultur, af lika stor vikt, som senare ett godt kamratlif under »ton»-åren. All slags intellektuell utbildning efter de yppersta metoder, all slags social känsla äro värdelösa, ifall de ej som grundval äga känslans kultur. Man måste hafva ett hjärta någonstädes i kroppen, för att hafva en verklig jämvikt äfven i hufvudet. Och endast den, som lärt sig älska några få så djupt, att han kan dö för dem, skall bli i stånd att på ett skönt sätt lefva för många.

*

Men det är ej endast Kindergarten utan äfven småskolan jag ville se förlagd till hemmen. Inom dessa kan man taga de hänsyn, en allmän skola aldrig kan taga; där kan barnet skonas från den näring det icke begärt och icke behöfver vid den tidpunkt,

då det nu i regeln erhåller den. Man skall i hemskolan låta det ena barnet börja läsa sent, det andra tidigt; mätta det enas verksamhetslust, det andras bokhunger; tillgodose den kroppsliga utvecklingen och det utåtvända verklighetssinnet genom hemsysslor, lekar, vandringar i naturen. Först då bör man börja undervisa, när barnet själf begär att få höra eller göra sådant, som endast kunskapen kan hjälpa det till. Barnet skall med dubbel lätthet lära vid tio år, hvad det nu lär vid åtta, vid åtta hvad det nu lär vid sex, ifall det kommer till studiet med utvecklad iakttagelse och vaken lust för verksamhet. Och som en skola aldrig kan erhålla full insikt i personlighetens egenart, i det olika sätt, som är det rätta för meddelandet af kunskap åt den ena eller andra naturen; i den rätta tidpunkten för ett ämnes inträdande eller för hvilan från detsamma, så förblir hemskolan, med en liten grupp väl valda kamrater, alltid den ideala undervisningen. Endast där kunna alla hänsyn till individualiteten tagas, genom den stora hänsynslöshet för timplaner och kurser utan hvilken en fullt lefvande undervisning icke är möjlig. De fördelar, nutidsskolan erbjuder framför hemmet, äro knappt nämnvärda. Skolans »ordning», dess »metod», dess »system», dess »disciplin» — hvilka af skolans målsmän prisas som ett af dess företräden — äro från min synpunkt idel nackdelar. De vanor vid pliktuppfyllelse, arbete och ordnad, punktlig verksamhet, hvilka höra till en sund uppfostran, dem

kan hemskolan med mycket mindre konstlade medel uppnå. Ett annat skolans inbillade företräde är att barnet där blir medlem i ett litet samhälle, som lär det sociala plikter! Men hemmet är det naturliga samhälle, där barnet på allvar lär sig de sociala plikterna af hjälpsamhet och verksamhet, medan den nuvarande skolan endast artificielt ersätter den hemmets samhällsuppfostran, som skola och hemläxor nu beröfva barnet. Hvad skolan nu ger af egentligt värde — kamratlifvet — kan hemskolan ersätta utan kamratlifvets faror. Och med dessa menar jag ej endast dåliga inflytanden utan framför allt den kollektiva fördumning, hvilken äger rum genom det starka meningstryck, flocken utöfvar; den fruktan för »allmänna opinionen», för åtlöjet hvilket allt grundlägges i de, för dessa inflytanden så ytterst mottagliga, barnaåren. Den minsta lilla afvikelse i klädedräkt, i tycken blir skoningslöst kritiserad, och skulle man göra en enquête öfver barns lidanden genom kamratlifvets tyranni — i hårdare eller mildare former — blefve nog äfven *den* fördomen rubbad, att skolan i detta fall är oersättlig!

Därtill kommer att den likformiga disciplinens utplattande tryck uppifrån nedpressar personligheten, medan kamratlifvet pressar den från alla sidor. Hvarje anmärkning öfver den formella pedantismen mötes ju med svaret: »I en skola är det ju omöjligt att tillåta barnen hvad som kan ske i ett hem; tänk om alla barn i skolan skulle få formera sina pennor; eller få

stryka ut ord i sina skripta eller»... Jag afstår från att fortsätta! Hundra småaktiga regler »måste» uppehållas för ordningens, för disciplinens skull, heter det. Och om äfven reglerna godt kunde reduceras till en fjärdedel af sitt nuvarande kubikinnehåll, så erfares dock likformighetens tryck äfven i den bästa skola. Ju senare, med ju större individuell motståndskraft en hvar kommer att möta detta tryck, ju bättre.

Den tidiga uppfostran bör syfta att stärka individualiteten. Hela den biografiska litteraturen — icke minst den från vår egen storhetstid — utgör ett nästan enstämmigt vittne för betydelsen af att skolans utplattande »samhällsuppfostran» icke börjar för tidigt! Att den numera gör detta, är en af anledningarna till den erfarenhet, man nu allt oftare gör, den att »man träffar så många kloka småbarn men så många dumma människor», för att anföra Dumas' bekanta yttrande.

Nästan hvarje stor man eller kvinna, som varit själftänkande och självskapande, har dels alls icke, dels mer eller mindre sent, dels med kortare och längre afbrott, dels i *olika* skolor erhållit sin bildning. Det har oftast varit tillfälligheten, den lefvande åskådningen, den i hemlighet lästa boken, det egna valet af stoff, som gifvit undantagsmänniskan hennes bildning. Goethes uppfostran är i detta fall idealisk, i fall man frånräknar en del pedanteri å faderns sida. Bredvid sin mors arbetsbord lär han känna bibeln;

franska lär han af en teatertrupp; engelska af en språkmästare ihop med fadern; italienska när han hör systern undervisas i ämnet; matematik af en husets vän och Goethe använder den genast: som yngre vid sina papparbeten, som äldre vid sina arkitekturritningar. Han utför sina skripta i form af en brefväxling på olika språk mellan flera, i skilda land spridda syskon* och han studerar ifrigt geografi i resebeskrifningar för att kunna ge lokalfärg åt skildringarna! Han vandrar omkring med fadern, lär sig iakttaga olika handtverk, utföra små uppdrag o. s. v.

Men, invänder man, alla människor äro icke snillen och det är just flertalet, de, som sakna afgjord begåfning, hvilka behöfva skolan! Tror man då att sambandet är *tillfälligt* mellan originaliteten och den oregelbundna skolgången?! Huru många originaliteters urlakande har skolan icke på sitt skuldregister? Och dessutom, äfven för dem, hvilka sakna originalitet, är det ofvan anförda argumentet en bekräftelse på bibelordet, att den, som intet hafver, honom skall också fråntaget varda hvad han hafver: den, som icke äger en utpräglad personlighet, nödgas nu i skolan förlora den lilla han kan hafva!!

Den forna skolan med sitt plugg af ett fåtal ämnen; med sina ofta dåliga lärare — under hvilka man kunde slöa eller skoja — med sin relativa enhetlig-

* Detta lyckliga uppslag för språkundervisning har nutiden återfunnit i den s. k. kamratkorrespondensen.

het, koncentrerad som den var omkring latinet, synes oss barbarisk. Men den var mer oskadlig för personligheten än den nuvarande, med dess grundliga preparationer, dess intressanta lektioner, dess fullkomnade metoder, dess utmärkta lärare, hvilka från lärjungens väg borttaga hvarje möda och gifva honom den andliga födan i den smakligaste anrättning, ja, till och med tuggad! Det är *denna* goda skola, som genom sin öfveransträngning grundlägger nutidens nevros, genom den där rådande andliga lättjan nutidens negativitet!

Det stillaste, lydigaste barnet är det bästa skolbarnet. Det vill säga de mest opersonliga och färglösa bli alltid »mönster» — och sålunda förvridas redan i skolan värdebegreppen. Ju mer kropp och själ visa sig passiva, lätt dresserade och receptiva, ju bättre resultat från skolans synpunkt. Odygdsmakarna, de trotsigt individuella, de ensidigt originella bli i skolan alltid martyrer för sin verksamhetslust, sin motsägelseanda, sina »galenskaper». Endast en slags lätta och älskvärda, allmänt begåfvade naturer kunna glida igenom skolan med en någorlunda bevarad egenart och på samma gång vinna goda flit- och uppförande-, ordnings- och ämnesbetyg!

I nutidens utmärkta skola infogas det späda personlighetsämnet — eller rättare utströs för vind och våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den af det ena vågslaget efter det andra, dag från dag,

termin efter termin! Plask — fyrtiofem minuter kristendom; plask — dito historia; plask — dito slöjd; plask — dito franska; plask — dito naturkunnighet! Nästa dag nya ämnen i nya små stänk! På eftermiddagen hemläxor och skrifningar — äfven de förberedda och »disponerade», — och sedan rättade med den största noggrannhet, liksom de förberedda läxorna utfrågas enligt den yppersta metodik, sedan de redan i hemmet äro förhörda af modern! Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som lärjungarnas. Äfven de mest lefvande af de förra röra sig inom en bur af fordringar och fördomar, af ovillkorliga »nödvändigheter» och metodiska »principer». Endast en och annan räddar sin själ genom en total skepsis. Andra upphöja småsinnet till salighetslära. Åter andra sträfva oförtrutet att i enskildheter förändra, att afhandla detaljförbättringar! Men all djup nydaning — d. v. s. all nydaning hvilken träffar principen, ej metoderna — strandar på det af staten uppehållda systemet; på föräldrarnas böjlighet under detta system; på pedagogernas oförmåga af helblick öfver systemets följder, på allas olust för de radikala botemedlen!

Skolans — som hemmets, som samhällets — mål borde vara att främja lifvet i dess utveckling till allt högre former, under en alltjämt ökad styrka och lycka, under ett fortsatt bekämpande af alla lifsförminskande inflytanden.

Men den nuvarande skolan motverkar detta mål. Det är själfbedrägeri, när man uppräknar antalet skolor, deras ypperliga materiel o. s. v. som bevis på ett folks bildning! Huru man i skolan undervisar; huru man brukar materielet; hvilka ämnen, som där drifvas — detta är det afgörande! Våra svenska folkskoleutställningar ha varit hvitmenade — eller rättare sagdt fernissade! — grafvar, fulla af de dödas ben, bland hvilka de mest skrymmande äro katekesen!

*

För barnet som för den vuxne gäller Goethes definition att *lycka är utvecklingen af våra förmögenheter*. Hvilka dessa äro, det kan man hos det begåfvade barnet tidigt upptäcka och sålunda trygga dess lycka genom att gifva det möjligheten till en sådan utveckling. Men det finnes äfven allmänmänskliga förmögenheter, som tillhöra hvarje normal människa och af hvilkas utveckling hon kunde hämta sin lycka. Bland dessa förmögenheter är t. ex. minnet, hvilket den moderna människan nästan förstört. Vi sålla,

* En ung författare, Bo Bergman skref i vintras en liflig skildring af *Den lyckliga skoltiden.* Han säger där bland annat: "Vi inreda skolsalar efter hygienens senaste fordringar, anställa läkareundersökningar om blodbrist, snedrygg, närsynthet, färgblindhet, ha de skickligaste lärare med de högsta betyg, hitta på förbättrade metoder, ge ut nya läroböcker. Men: i dessa hygieniska mönsterrum rabblas fortfarande anguis, collis, ensis etc. Andlig öfveransträngning botas fortfarande med äntring på lina eller språng öfver plinten..."

säger Max Müller, dagligen askan öfver minnets eld under det forntidens människor mäktade bära våra nuvarande litteraturskatter i minnet! Bland dessa förmögenheter är t. ex. tankekraften, icke i mening af det filosofiska tänkandet men i den enklare af iakttagelse, slutledning och omdöme. Och framförallt är känslan en af dessa, af nutidens skola förtryckta, allmän-mänskliga förmögenheter!

Det hör till de grundfalska fördomarna på pedagogikens område att matematiken och grammatiken utveckla förståndsförmögenheterna. Detta sker först när man inom dessa ämnen nått det högre stadiet. Men det finns ingen människa, som på allvar påstår att hon — i fråga om naturen eller människorna — vid en enda iakttagelse, vid en enda slutsats, vid ett enda omdöme haft vare sig medelbart eller omedelbart gagn af de teser och hypoteser, de teorier och problem, de regler och undantag hvilka i matematiken och grammatiken under barndomen nött hjärnan. Och jag har af matematici och språkmän hört samma kätteri, som jag här uttalar, att därför matematik och grammatik, då de ej drifvas som vetenskap, böra inskränkas till ett ytterligt minimum! Har man matematisk begåfning, då bereder däremot matematikens studium njutning genom utvecklingen af en förmögenhet i en viss riktning; har man språklig begåfning gäller det samma om språkstudiet. Men utan någondera äro och förblifva dessa ämnen blottade på allt bildningsvärde,

ty iakttagelsen, slutledningen och omdömet äro lika outvecklade, som innan problemen löstes eller reglerna inlärdes!

Lifvet — naturens och människans lif — detta ensamt uppfostrar för lifvet. Hvad naturens värld och människans värld bjuder af lifsformer, af skönhetssyner, af arbetssätt, af utvecklingsförlopp — det är detta, som genom naturkunnigheten, geografien, historien, konsten och litteraturen kan gifva minnet verkliga värden, lära förståndet att iakttaga, urskilja och bedöma, känslan att brinna för och med sin värme sålunda sammansmälta det skilda stoffet till den enhet, som ensam är bildning. Verkligheter — detta är med ett enda ord hvad hem och skola skola gifva barnen i stora, rika, varma floder utan att kanalisera och dämma upp dessa floder genom metodik, systematik, kursindelningar och examina!

Jag har aldrig läst om en pedagogisk diskussion utan att de vackra orden »självverksamhet», »individuell utveckling», »valfrihet» erinrat mig om musiken vid kannibalernas offerfester! Ty när sedan tillämpningen kommer — då bli de jämkningar och inskränkningar, dem hvarje ämnes representant vill medgifva, i sin obetydlighet löjeväckande, jämförda med de stora principer i hvilkas namn modifikationen sker. När allt kommer till allt bli barnen fortfarande offrade för det bildningsideal, det pedagogiska system, de examenskraf, dem man icke på något håll vill lämna!

Skolans eviga synd mot *barnen* är att städse tala om *barnet!* Till exempel:

Slöjd har vissa goda verkningar på barnet; således bör slöjd uppföras på skolplanen och alla komma i åtnjutande af dess gagn! Men — nu finnes det barn för hvilka slöjden är ett lika motbjudande och gagnlöst tvång som latinläsning! Det barn, som vill försjunka i sin bok, bör lika litet tvingas till slöjden, som det barn, hvilket är lyckligt vid sin hyfvelbänk, bör tvingas in i litteraturen!

Allt tal om den »harmoniska utbildningen» måste förvisas dit det hör, till den pedagogiska köksvetenskapen! Harmonisk utveckling är visserligen det härligaste resultatet af en människas bildning. Men den vinnes endast genom hennes eget urval! Ty den innebär harmoni mellan individens egna förmögenheter, men icke harmoni enligt pedagogikens recept på densamma. Hvad som erhålles på skolans kafvelbräde, i dess hackho det är — något helt annat.

Detaljreformer i nutidsskolan betyda intet, så vida man ej genom dem medvetet förbereder den stora revolutionen, den hvilken sönderbryter hela det nuvarande systemet, och af detta ej lämnar sten kvar på sten. Ja, man borde erhålla en pedagogikens syndaflod, vid hvilken arken endast behöfde innesluta Montaigne, Rousseau, Spencer och den nya barnpsykologiska litteraturen! När sedan arken kom på det torra, skulle människorna icke bygga skolor, endast

plantera vingårdar, där lärarna hade till uppgift »att böja drufvorna till jämnhöjd med barnens läppar», i stället för att dessa nu få smaka kulturens must i hundrafaldigad utspädning!

Skolan har endast ett stort mål: att göra sig själf umbärlig, att låta lifvet och lyckan — det vill bland annat säga själfverksamheten — härska i systemets och schemats ställe.

Ända ifrån »lekklassen» är barnet nu, som sagdt, det under ömsom vreda, ömsom vänliga händer tilldanade ämnet! Ty äfven den mildaste, den skenbart friaste metod verkar likformighet under samma arbeten, samma intryck, samma ordningsregler, dag efter dag, år efter år. Och som skolan dessutom aldrig ordnar sin klassindelning efter barnets kynne och anlag, utan efter deras ålder och insikter, blir det ena barnet dömdt att uttråkas, att spilla oändligt med tid under väntan på de andra.

Redan vid den allra första undervisningen gäller det att bruka barnets själfiakttagelse och själfarbete som uppfostringsmedel för barnet och som ledning vid sin egen iakttagelse af detsamma.

Har denna iakttagelse varit djup, då framgår ej ur denna några allmänna regler, utan idel enskilda regler. Det ena barnet bör hafva läsning eller idrott eller handarbete i helt olika proportioner mot det andra; det ena bör tidigt, det andra sent komma

i åtnjutande af museibesökens eller resans — helst fotresans — bildningsmedel, o. s. v. Och det »oumbärliga» inskränkes då till det minsta möjliga. Ty hvad hvarje människa behöfver kunna, för att reda sig i lifvet, är mycket litet. Detta lilla är att läsa väl innantill och rätt stafva; att skrifva med båda händerna;* att afrita enkla föremål, så att man sålunda erhåller en bildskrift lika väl som en bokstafsskrift — en färdighet som är alldeles oberoende af konstnärlig begåfning; geometrisk åskådningsundervisning; de fyra enkla räknesätten och decimalbråk; så pass mycket geografi, att man kan reda sig med en karta och en tidtabell; så pass mycket naturkunnighet att man har en grundval för hygienens enklaste kraf; slutligen det engelska språket, för att kunna taga sig fram under den alltjämt vidgade samfärdseln med den vida värld, där man med detta språk reder sig bäst. Med dessa färdigheter har man gifvit barnet hvad det behöfver, för att sedan själf kunna finna sig till rätta i böckerna och i lifvet — ifall man därtill lägger färdigheten att kunna stoppa en strumpa, fästa en knapp och slå i en spik!

Endast detta *oumbärliga* bör vara det *obligatoriska* underlaget för den vidare bildningen! Denna blir sedan endast broderier på detta enkla kläde. Och broderiet erhåller sitt hela värde genom att individen ut-

* Genom skriflärarinnan Emy Meyer är redan denna, ur hygienisk och praktisk synpunkt lika viktiga, reform införd i några skolor i Stockholm.

fört det själf, genom att icke vara maskinsydt, enligt af fabriken bestämda mönster!

Medan denna nyssnämnda, för alla lika grund lägges, böra barnen få lefva sig in i gamla testamentets herdelif, i de grekiska och nordiska gudarnas och hjältarnas lif, i folksagornas och den nationella historiens lif, men genom de böcker de erhålla till nöjesläsning, i stället för att man nu af allt detta gjort idel skolämnen!

Sedan nyssnämnda grundval är lagd skall framtidens skola — hvilken är skolan för alla — fortsätta allmänbildningen, men efter en för hvar individ lämpad plan. I min drömda skola skola inga betyg eller belöningar finnas; inga andra »mogenhetsprof» anställas än dem, hvilka ske genom samtal. Under dessa blir det icke detaljinsikterna men helheten af bildningen, hvilken kommer att bli afgörande för de »censorer», hvilka då skola vandra omkring med de unga ute i naturen, för att sålunda i ro erfara hvad de veta om denna, om människorna, om förtiden och om nutiden!

Och den undervisning, som leder till detta slutmål för allmänbildningen, skall af läraren skötas diametralt motsatt nutidens. Läraren skall nödvändiggöra egna iakttagelser; visserligen leda vid valet af böcker, i sättet att arbeta, men icke först gifva sina iakttagelser, omdömen och kunskaper i form af föredrag, preparationer och experiment. Stundom skall han, genom att oförberedt begära en muntlig eller skriftlig

redogörelse, förvissa sig huru grundligt lärjungen trängt in i ämnet; en annan gång, då han vet lärjungen mogen därför, gifva en sammanfattning af, en helblick öfver ämnet, ett värmande och väckande intryck såsom lön för självarbetet; slutligen skall han vid lärjungarnas egen anmälan anställa förhör. Men hans väsentliga arbete skall bestå i att lära lärjungen lösa sina egna uppgifter, finna sina egna hjälpmedel — i böcker, lexika, kartor o. d.; att själf kämpa sig till seger i sina svårigheter och sålunda nå den enda sedliga lönen för sina mödor: en vidgad insikt, en vunnen styrka!

Icke den lärjunge, som sitter och hör eller ser på lärarens demonstration eller experiment lär sig iakttaga; icke den, hvilken får sin skrifbok rättad med petig noggrannhet lär sig skrifva; icke den, som pedantiskt utför slöjdens modellserier, lär sig göra redskap för hvardagslifvets uppgifter! Att själf göra undersökningen; själf finna de antydda felen; själf uttänka de föremål man utför — öfver hufvud aldrig rättas i enskildheter, annat än när dessa äro alltför tidspillande felaktiga — utan själf trefvande finna det rätta, det fullkomliga arbets- och uttryckssättet, detta är uppfostran, detta är bildning!

Läroböckerna skola alla blifva fulla af must och lust, så som de bästa redan äro eller voro t. ex. på gamle Jakob Ekelunds tid, han, som gjorde allmänna historien till ett sagospel! Läseboken skall försvinna och

de stora böckerna, originalen — ehuru i bearbetningar, ifall de tyngas af störande detaljer — skola åter sättas i ungdomens hand. Skolans bibliotek skall vara det största, vackraste och viktigaste lärorummet och skolans bokutlåning en väsentlig del af hela dess lärareverksamhet.

Jag drömmer mig hvarje framtidsskola omgifven af en stor trädgård där — som det redan sker i åtskilliga skolor — skönhetssinnet erhåller sin omedelbaraste näring. Att själfva ordna blommor i skolan som i hemmet, att hemma uppdraga dem, för att pryda den »fönsterträdgård», som om vintern skall finnas i skolans alla rum, detta blir då det naturliga sättet att göra den enklaste af alla skönhetsnjutningar till ett allmänt behof. Men icke genom att »undervisa» i konsten att ordna blommor, som det sker i Tyskland, endast genom att framhålla de vackrast ordnade, bör smaken utvecklas! I detta som i allt annat är självverksamhet det väsentliga.

Genom bokbindning, snickeri och andra yrken, liksom genom trädgårdsskötsel och idrott, skall man då erhålla den naturliga gymnastik, hvilken har en så mycket mer uppfostrande betydelse än den metodiska, hvars enformiga ändamålslöshet är ungdomens pina och som endast borde förekomma under de dagar, då väderleken hindrar idrott i det fria. Visserligen kan gymnastiken blifva mer lefvande genom att förbindas med fysiologien och hygienen, liksom matematiken blir det

genom att förbindas med handarbete och teckning. Men aldrig kan den i värde motsvara den naturfriska rörelsen för kära ändamål, och våra fäder blefvo starka karlar utan Lings system!

Jämte trädgården skall framtidsskolan inomhus hafva sin sal, utomhus sin idrottsplats för dans och verkligt fria lekar, det vill säga sådana, där barnen — sedan de en gång fått lära leken — sköta sig själfva! Af lärare alltjämt ledda lekar gör leken till parodi! Genom olika handtverk och trädgårdsarbete skall man inom matematik och naturvetenskap i en mängd fall slippa påstå och låta barnet själf upptäcka. Enligt pluggmetoden får barnet veta att fröet gror i värme och fukt. Enligt uppfostringsmetoden får barnet själf så frön och se hvad som händer! Redan nu sker ju detta i vissa skolor, men som *bevis* för en gifven sats. Det är nämligen just den nutida skolans misstag att roligt illustrera sina påståendesatser, i stället för att gifva barnet tid och tillfälle att själf göra sina påståenden!

I framtidens skolbyggnad finnas inga som helst klassrum. Men där finnas olika salar, med rikt material för olika ämnen och bredvid dem arbetsrum, där hvar och en har sin gifna plats för själfarbete; gemensamma förhör äga rum endast när flera äro färdiga och villiga att pröfvas i samma ämne, men hvar och en kan, oberoende af de andra, anmäla sig till pröfning.

I hvarje rum liksom i byggnaden själf skola arkitektur och dekoration tillsammans bilda ett vackert

helt. Och de fristående konstverk, som därjämte pryda skolan, böra vara dels original, dels afgjutningar och kopior af berömda original.*

Sålunda, men icke genom omedelbar undervisning om konsten, vare sig i skolan eller vid museibesök, skall konstsinnet väckas. Insikter kan måhända den flock erhålla, hvilken föres omkring efter Lichtwarks plan för museibesök! Men endast genom att vara omgifven af konst, genom att i ro och frihet få suga den in i sig, vaknar konstkärleken. Förgriper man dennas stilla växt genom undervisning — hvarmed jag icke menar lärarens egen beundran, uttalad i förbigående, utan påpekandet och utfrågandet — då grumlar man äfven denna lefvande källas vatten! Här som öfverallt är det påpekandet, som förstör den egna upptäckarglädjen: att ständigt visas omkring borttager just förmågan att se. I fråga om konsten, som littera-

* En framstående lärare påpekade under ett samtal hvilket stort arbetsområde, som sålunda kunde öppnas för en hel del konstnärer, hvilkas teknik är väl utbildad men som sakna den personliga uppfattningen, den skapande fantasien. Det betyder mer för en skola att hafva en god kopia af ett stort verk, än tio små fotografier af flera! Men det gäller att finna de rätta verken att kopiera! Man bör ej börja med konstverk, dem endast en verklig konstbildning gör njutbara ens i original! Inför t. ex. Botticelli och andra præ-rafaëliter, inför porträtt af okända gamla herrar och damer — de må vara signerade Velasquez eller Frans Hals, Holbein eller Rubens — förbli barnen i regeln lika oberörda, som om man sökte grundlägga deras litteraturintresse med Hans Sachs, Chaucer eller Montaigne på originalspråken! Det är konstens bilder af deras eget lif, af arbetslif, hemlif, djurlif, naturlif, samt porträtt af *kända* personligheter; det är den nyare konsten framför den äldre, hvilka bilda de naturliga bryggorna mellan konsten och barnet eller folket. En stämning af något fantastiskt eller

turen, som religionen är all undervisning af ondo, ända tills de unga valt någondera som sin vetenskap. Kunskapen dödar, känslan gör lefvande. Men känslans rötter äro mycket ömtåliga!

Hvad af läraren ledda museibesök angår, så äro dessa af gagn först sedan lärjungen på egen hand gjort sina upptäckter. Dessa bör läraren föranleda. T. ex. under läsningen af Grekland begär han en skildring af de grekiska skulpturer, som kunna finnas på ett museum; under läsningen af nederländska frihetskriget en dylik af holländarnes taflor o. s. v. Först sedan lärjungen själf sålunda brukat sina egna ögon och fällt sina egna omdömen, blir en syntes af hans erfarenheter, i form af en förevisning, till gagn. Detta gäller äfven naturhistoriska, historiska och etnografiska museer, där förandet i flock lämnar mycket små resultat för de barn, hvilka ej redan enskildt gjort förberedande iakttagelser.

Liksom bland skolans böcker den yppersta litteraturen bör finnas både i original och i goda, för alla tillgängliga, tolkningar, böra äfven arbeten finnas i hvilka den konstnärligt intresserade kan finna näring. Öfver hufvud råder ingen större dårskap i nutidens uppfostran än det noggranna utletandet af de böcker, som »passa» den ena eller andra åldern. Detta

mystiskt, om hvilket den barnsliga fantasien sedan kan drömma eller dikta vidare, detta gör ett konstverk framförallt kärt för barnet. Man borde redan nu i fråga om skolornas prydande, låta barnens egen smak bli afgörande för urvalet, sålunda att en mängd fotografier af konstens mästerverk förelades dem och de, som barnen genom omröstning själfva utvalt, sedan skänktes deras skola.

är i högsta grad individuelt och kan endast afgöras genom barnets eget val. En razzia bland barnböckerna, men frihet för ungdomen att läsa den stora litteraturen, detta är ett villkor för denna ungdoms sunda utveckling. Det för tidiga afgöres af barnets egen olust för detsamma. Fördjupar det sig vid tio år i *Faust* — och jag vet sådana fall — då får barnet också vid tio år ett lifsintryck, som ej hindrar att det af samma dikt vid tjugu får ett annat och vid trettio, vid fyrtio ännu ett annat! Hvad »farorna» angå, så äro de i den stora litteraturen för barnet inga. Dess svala sinnen lämnas alldeles oberörda af det för den äldre eggande. Och äfven när barnen nå den känsliga utvecklingsåldern, är det sällan det ohöljda i de stora andarnas sätt att röra vid de naturliga tingen, utan de moderna romanerna — missernas lika väl som fransmännens! — hvilka orena fantasien, förfalska verkligheten och förflacka smaken!

Ej ens barndomen kan hållas i okunnighet, och det rått eller förstucket orena skall erhålla större makt i det sinne, hvilket ej genom sina uppfostrare och genom intryck från den stora litteraturen och konsten, fått känsla för det naturligas enkla allvar.

Beslöjandet däremot både förleder och förråar. För de, genom detta skadade, blir bibeln lika sinnesretande som några »ariska morgondrömmar!» Men på den lugna känslan af det naturligas själffallenhet kan en äkta oskuld grundas. Och endast genom äkta oskuld

blifva lifvet, likaväl som konsten och litteraturen, stora och sunda.

I de största andarnas verk möter en oändlig värld, i hvilken erotiken endast är ett moment och detta ger den en stor svalka. Fantasien måste dessutom erhålla näring om den ej skall tära på sig själf och den bör erhålla det yppersta som näring. Det är icke endast för det späda barnet, Viktor Rydberg — hvilken förstod barnen bättre än de vuxna — häfdat barndomsfantasiens makt att gifva glans och skönhet åt allt, äfven åt mödorna, farorna och döden; icke endast om de första barnaåren det gäller att

Mythos, skaldegossen, är därinne kung.
Fursten i vårt släktes barndomsålders värld
har i barnens rike än en tron och härd.
Må den där förbli
med sitt féeri,
med sitt joller, nonsens, ljufva tokeri!
Må den där förbli,
evigt ung och fri,
lifvets morgonrodnads poesi!

Men barnet bör få hämta denna morgonrodnads poesi först ur sagan och sedan ur den stora litteraturen. Så mycket mera som denna annars ofta blir oläst, när den samtida litteraturens mångfald senare börjar upptaga intresset.

Att kunna se väl — i naturens, människans och konstens världar — och att kunna läsa väl, detta är de tvenne stora mål åt hvilka hemmets som sko-

lans uppfostran bör syfta. Sedan barnet kan detta, då kan det lära sig nästan allt annat själf.*

*

I min drömda skola råder — sedan den ofvan angifna grunden är lagd — valfrihet i alla ämnen. Skolan upptager dessa, som en väl försedd matsedel, men ingen påtvingas dem. Jämte engelskan erbjuder skolan sålunda tyska och franska; naturvetenskap och matematik, historia och geografi. Modersmålet öfvas

* För ett vidare utförande af min tankegång se min lilla småskrift *Bildning* i serien Studentföreningen *Verdandis* folkskrifter. I samma serie vill jag påpeka den ypperliga skriften *Folkundervisningens anpassning till den moderna kulturen* af Ohlsson-Hörle. Som ledning för barnens läsning vill jag anbefalla de små skrifterna *Vår tids ungdomsläsning* och *Hvad sagan är för barnaåldern* af Julius Humble.

Man kan nästan påstå att läslusten proportionerligt stegras i förhållande till skolundervisningens korthet! Ett i detta fall märkligt exempel är *Stockholms arbetarbibliotek*, hvilket äger omkring 7,500 band och, enligt den senaste statistiken, utlämnat mellan 31 och 32,000 boklån om året! De fackliga afdelningarna anlitas alltmer; det är på sina hvilostunder, arbetaren studerar naturvetenskap, matematik m. m. Bibliotekets framgång beror dels därpå att ingen öfverklassmyndighet öfvervakar det för arbetare "lämpliga" bokvalet, utan att arbetarne styra sitt bibliotek själfva, men äfven därpå att de andliga krafven hos arbetaren sällan hunnit blifva mättade *före* hungern!

En ung flicka ur den arbetande klassen, hvilken icke erhållit vanlig skolbildning, skref nyligen: Hvad ha de icke förlorat dessa, som i unga år fått trumfa i sig allt möjligt till husbehof: hela den gyllene, växtliga ungdomstiden, då man fritt fått forska öfver tillvaron; då man fritt fått välja! Man har ej behöft afstänga sig därifrån, genom plikten att plugga glosor; man har deltagit, lidit, älskat, organiskt vuxit som en fri människa; man är okunnig i mycket, men man är icke en förkrympt student, som behärskar språkens form men ej deras rikedom af litteratur; icke en, som för form på alla områden, måst gifva till spillo sin bästa utvecklingstid, ungdomen!

flitigt genom talande, läsande och skrifvande; men den i detta fall för bildningen och språkbehandlingen lika obehöfliga grammatiken, tillhör det vetenskapliga studiet, icke det för allmänbildning afsedda. Och för de främmande språken brukas endast så mycket grammatik, som oundgängligen fordras för att kunna tillägna sig litteraturen, det enda mål allmänbildningen bör afse, medan de, hvilka vilja lära att tala och skrifva språken, måste inhämta denna färdighet under det fortsatta studiet. Och af dem som behärska litteraturen, lätt läres det öfriga. Den i litteraturen bevandrade skrifver t. ex., äfven med språkfel, ett bättre bref på ett utländskt språk än den, hvilken hopsätter ett felfritt skriptum endast efter grammatikens regler! Sedan barnet, med den samtalande metoden, kommit så långt in i ett språk, att det förstår en lättare bok, bör det med lexikon få arbeta sig igenom den ena boken efter den andra och samtalande redogöra för det lästa. Sålunda erhålles en början de kännedom af litteraturen — men icke af litteraturhistoriens färdiga omdömen! I den inhemska som den utländska litteraturen är det till väsendet, icke som nu till spegelbilden, till hafvet, icke som nu till vattenledningen, man måste föra de unga! Medan läraren leder detta språkstudium, sträfvar han att hjälpa lärjungen till ett vist val bland böckerna, ett val om möjligt i samband med de andra ämnena. Han anbefaller t. ex. den litteratur, som förbinder sig med det historiska, det

naturhistoriska eller geografiska studiet. Någon gång ger läraren en öfversikt, en uppläsning eller framkallar lärjungarnas lust att själfva uppläsa någon kär dikt. Men alla skaldemord — d. v. s. genomhackandet af en diktare strofvis och klassvis — äro förbjudna!

Som barndomen är den bästa tiden för inöfvandet af färdigheten i språk böra de, för hvilka föräldrar och lärare i samråd beslutat språkstudier, efter ett par års engelska, erhålla ett par år franska och sedan ett par år tyska — eller omvändt — så att ett språk alltid studeras bredvid de öfriga ämnena, men aldrig tre språk åt gången. Sättet att tillägna sig ett språk, såsom en sedan omistlig egendom, är nämligen att under ett par år fördjupa sig i detta ensamt.

De, hvilka önska fortsätta ritning eller lära något handtverk, skola kunna förena detta med studiet af hufvudämnena. Unison sång bör äfven förekomma året om, inne som ute i det fria, men behandlas som ett medel att uttrycka känslor, icke som en anledning att utbilda musikaliska färdigheter, ehuru sången kan ge anledning att upptäcka de musikaliska anlagen.

Hvad de fyra hufvudämnena angår — historia och geografi, naturvetenskap och matematik — böra dessa däremot icke drifvas samtidigt. Det är det nuvarande systemets småaktiga mångfald, som utpinar alla och verkar likt vattentortyren på de begåfvade, hvilka sålunda år från år mattas i studielust, i initiativ, i själfverksamhet, i lifsglädje och sluta med att för-

ytligas under plågan af att aldrig få hämta andan, aldrig få fördjupa sig, utan ständigt nödgas kasta boken för läxor och skripta.

Under vintern t. ex. läses i min drömda skola matematik; den passar med den klara och kalla vinterluften! Men under vår och höst studerar man hela dagarna naturen ute i naturen och icke hvarje område af naturen som ett särskildt ämne, utan insikten i geologi, botanik och djurvärld erhålles i ett oskiljaktigt samband. Medan lärjungarna genom lefvande åskådning lära sig detaljerna, få de sedan i en lefvande lärobok en sammanfattning i stora drag af hvad sinnena lärt dem, eller de få själfva — på regnvädersdagar! — göra en sådan skriftlig och tecknad redogörelse. Icke att kunna antalet ståndare och antalet ben i några hundratal blommor eller skelett är allmänbildning. Men att kunna följa lifvets och utvecklingens lagar i den oss omgifvande naturen; att i fråga om dennas fenomen själf kunna iakttaga och kombinera, detta är allmänbildning; detta inverkar på känsla och inbillning, lika väl som på tanke och karaktär. Såsom den sista länken i utvecklingskedjan kommer människan. Och studiet af henne, ur fysiologiens och hälsolärans synpunkt, borde äfven vara det sista, ifall ej hänsyn till barnets psykologi gjorde att de vetenskaper, hvilka lägga grunden till kännedomen om den organiska naturen, nämligen fysik och kemi, måste blifva den sista afslutningen.

Liksom man i naturvetenskapen bör bryta med den falska metoden att återkomma med vidgade kurser till samma ämne, bör man låta barnet fördjupa sig i historia eller geografi under vissa tider, för att sedan alldeles lämna dessa ämnen. Den eviga kretsgången, repetitionerna, inpluggningarna — hvilka alla hafva examen som slutmål — försvinna med examen. Erfarenheten att alla ämnens små enskildheter flyta bort ur minnet ett par månader efter examen och att de flesta högt bildade människor äro groft okunniga om hvad de af detaljkunskap inhämtat i skolan, medan helhetsintrycken påverkat deras själ och hjärta, deras vilja och karaktär, — denna erfarenhet kommer att bli *använd*, icke endast som nu ideligen konstaterad! Det blir således icke inpluggandet af enskildheter — årtal, bifloder, grammatikregler, kemiska formler o. s. v. — som förhören komma att lägga vikt vid utan helhetstillägnelsen.

I min drömda skola skall t. ex. den af historia intresserade kunna använda vintermånaderna att läsa verk i detta ämne, medan andra fördjupa sig i matematik eller geografi. På våren kunna dessa »historici» och »geografer» följa med under utfärderna, utan att där behöfva vara aktiva på annat sätt än som åhörare, medan de »naturvetenskapliga» samla, rita, mikroskopera och inlära. En grupp kan t. ex. genom geografistudiet erhålla ett samband med naturens lif å ena och människans å den andra sidan, hvilket kommer den

att andra år önska taga del i historien på vintern och i naturkunnigheten under vår och höst. Alla de olika kombinationer, hvilka lärare, föräldrar och lärjungar tillsammans komma att uttänka, kunna här endast antydas. Slutresultatet blir emellertid att endast ett par ämnen åt gången studeras och, sedan dessa gifvit lärjungen den all bildningens must, han på detta stadium kan mottaga, läggas dessa ämnen åsido för nya, för att sedan först åter upptagas af dem, hvilka ägna sig åt fackstudier i en och annan riktning. I stället för det ämnenas särskiljande, som i den nuvarande skolan splittrar intresse och krafter, blir koncentreringen således en hufvuduppgift i den nya. Historien kan — när krigens plats där inskränkas till det utrymme kulturen *nu* upptager! — verkligen blifva det enda, den för allmänbildningen bör vara: människans utvecklingshistoria. Den skall meddela de stora dragen af etnografien, af samhällsläran; af de ekonomiska principerna; af de stora personligheternas lif, af kyrkans, konstens och litteraturens historia. Under naturkunnighets- och matematikundervisningen skildras de främsta vetenskapsmän och upptäckare. Geografien öppnar utsikter snart sagdt åt alla områden, och man har goda skäl för de redan skedda försöken att göra detta ämne till hela undervisningens centrum.

*

Den nuvarande skolans resultat — hvilka äro de? Utsliten hjärnkraft, svaga nerver, hämmad originalitet;

slappadt initiativ, förslöad blick på de omgifvande verkligheterna; kväfd idealitet, under den feberaktiga ifvern att nå fram till en »tjänst», för hvilken skolgossarna räkna »turen» i statskalendern, och flickorna sin möjlighet att snarast få pension — en hetsjakt under hvilken föräldrar som barn anse förlusten af ett år som en stor olycka! När examen är färdig, när en del år gått, då vaknar, i bästa fall, behofvet att på nästan hvar punkt göra om sina studier på ett lefvande sätt! För flertalet är resultatet nu att de ej ens med verklig behållning kunna läsa en tidning, och de, hvilka fullt förstå en bok på det utländska språk — åt hvilket otaliga timmar offrats — äro sällsynta undantag, ifall ej hemmet understödt skolans språkundervisning. Oförmågan att själf iakttaga, utreda och genom reflexioner sammanbinda företeelserna blir genom skolans preparationssystem — ytterligare understödt af moderns läxförhör i hemmen — alltmer påfallande. Redan Axel Key har, från sin erfarenhet som lärare vid Karolinska institutet, framhållit huru lärjungarna redan i skolan blifvit oförmögna att se, att tänka, att arbeta. Från ett ämbetsverk i Stockholm har jag nyligen hört alldeles samma iakttagelse om de unga herrarnas redlöshet inför de praktiska uppgifter, där de skulle bruka sina i en »vacker examen» ådagalagda kunskaper.* Systemet tjänar således icke ens sitt *eget*

* En fransman intygar från sitt land detsamma. Om, säger han, eleverna, utgångna ur skolorna, verkligen skulle *kunna* något, t. ex. tala ett språk, praktiskt tillgodogöra sig något område af sina långvariga studier,

sekundära ändamål, medan det motverkar alla högre ändamål med en människas tillvaro!!

Denna erfarenhet skall slutligen medföra dess undergång — om några hundra år?

Då skola kanske dessa drömda skolor uppstå i hvilka de unga i främsta rummet lära sig iakttaga och älska lifvet och där deras egna krafter, såsom lifvets högsta värde, målmedvetet blifva vårdade. Under beröringen alla klassers barn emellan skall öfverklassen — ifall en sådan då ännu finnes? — erhålla den »skuggning», den allvarliga karaktär, som redan Almqvist påpekade att den saknar; underklassen åter den »hvithet», den allmänbildning, som hos denna fattas. Genom dessa, för alla gemensamma bildningsskolor, skall äfven den naturliga ståndscirkulation främjas, om hvilken Torsten Rudensköld talat så visa ord, den genom hvilken torparsonen och grefvesonen byta plats, när naturen gjort den senare duglig för stallet, men den förre för statslifvet! Genom dessa skolor skall landtbarnet alltid få växa upp på landet och ej behöfva sändas till storstaden för sin bildning — ifall storstäder då

då finge man omdana både undervisningsmetoder och lärareutbildning, ty i mannaminne har man icke sett en ur skolan utgången elev, som kunnat flytande tala ett enda främmande språk, vare sig lefvande eller dödt, försåvidt icke särskild handledning utanför skolan varit att tillgå; man har aldrig sett en skolyngling på de högre stadierna vara i stånd att studera handböckerna med ringaste spår af kritisk urskillning, och man torde gifva mig rätt däruti, att endast de matematiska ämnena läsas på ett rationellt sätt. När t. ex. Villemain och Guizot hade afslutat sina skolstudier, funno de bäst att åter genomgå dem från början, men med fästadt afseende vid den egna individualiteten."

ännu finnas? Och slutligen skola gossar och flickor där njuta samuppfostrans alla fördelar, utan att någonderas säregna anlag våldföras genom det likformiga trycket af ett gemensamt examenstvång.

När barnen rundt om i landet i dylika verkliga samskolor blifvit undervisade till omkring femton års åldern, de ena med mera arbete för hjärnan, de andra med mera arbete för handen, skola tillämpningsskolorna vidtaga: skolor för klassiska studier, för exakta, för sociala eller estetiska vetenskaper; för konster och handtverk, för skilda yrken och ämbeten. Skolor med olika principer och metoder, skolor, hvilka kunna frambringa en mångfald af olika bildningsformer och individualiteter. Och sålunda skall uppfostran, i stället att som nu dana formdyrkande slafsjälar eller all form hatande upprorsandar, tillföra den andliga och materiella kulturen, — vetenskapen som uppfinnandet, det konstnärliga skapandet som lefnadskonsten — friska, personliga krafter; den skall utveckla modet och förmågan att finna nya vetenskapliga metoder, att tänka unga tankar, göra djärfva rön. Och de färdigbildade människorna skola sedan i hela kulturförloppet sätta in den vana vid egna val, egen pröfning, egen verksamhet, egen möda som redan skolan och hemmet grundlagt.

I framtidens skola skall nutidens ängsliga oro »att bli något», vara alldeles försvunnen. Skolans stilla, stora stämning kommer att hos de unga grundlägga visshe-

ten att det yppersta hos en människa icke är verkningarna utan väsendet. Om det också är ett hårdt ord detta, att *gemeine Naturen zahlen mit dem was sie thun, edle mit dem was sie sind,* så innebär det dock en djup sanning, hvilken i verksamhetens och kvinnans århundrade varit glömd — men som åter torde bli ihågkommen i kontemplationens och barnets århundrade!

Då kommer man kanske äfven på det praktiska arbetets område därhän att — medan maskiner och elektricitet förrätta de arbeten, i hvilka ingen skapandets glädje ingår — handtverket åter blir en del af människans lycka. Man skall då upplefva en andra renässans: förnyelsen af den personliga glädje, som äldre tiders människa erfor när det konstfulla beslaget, den färgrika väfven, det vackra snideriet utgick ur hennes hand. Äfven i detta fall leder skolans nuvarande system till dussinfabrikation af onödigheter, icke till en äkta kärlek för och insikt i något visst yrke, den kärlek och insikt ur hvilka, under konstens största tider, konstnärskapet organiskt framväxte.

*

Först när man medger att det nuvarande systemet på alla områden försvagar barnets naturliga förmåga af koncentration, af kombination, af kraftutveckling; först när man inser att det, i bästa fall, vid slutuppvisningen framställer de unga omvandlade till encyklo-

pedier i fickformat af mänsklighetens hittills vunna vetande; först när man ej längre kallar detta »harmonisk utveckling» — då skall man medgifva att skolan intet annat kan eller får betyda än en beredelse för de unga att själfva fortsätta sitt bildningsarbete hela lifvet igenom. Och då först blir skolan en anstalt där man lär för lifvet, icke som nu — äfven i bästa fall — utarmas för lifvet. Först då skall en hvar där komma till sin rätt: den studiehågade som den icke studiehågade; den, hvilken framför allt behöfver böcker och den, hvilken framför allt behöfver ögats och handens verksamhet som bildningsmedel; den teoretiskt som den praktiskt begåfvade, den realistiskt som den idealistiskt anlagda. När en hvar fritt får göra hvad han själf bäst kan, då skall han ofta lockas att äfven försöka sig på något af hvad de andra kunna. Sålunda skall ensidigheten naturligt motvägas, men icke som nu skoningslöst utplattas med det »harmoniska bildningsidealets» vält!

*

För framtidens skola komma helt nya seminarier att bereda lärare. Den patenterade pedagogiken skall vika för den individuella och endast den, hvilken genom natur och själfkultur kan leka med barn, lefva med barn, lära af barn, längta efter barn skall kunna bli anställd i en skola, för att där själf dana sin personliga »metod». Och anställda blifva dessa lärare

endast efter ett profår, hvarefter ej blott pröfningsnämnden — hvilken hela året följt undervisningen — men äfven barnen uttalat sina omdömen! Man kan ej tillmäta dessa ett absolut värde, men ett mycket högt, ty barnets instinkt utväljer det yppersta med en förvånande ofelbarhet.

Och hvad är för barnet det yppersta?

Goethe har svarat:

Höchstes Glück der Erdenkinder,
Ist nur die Persönlichkeit!...

Medan man nu lofordar »objektivitet» i undervisningen, har tvärtom hvarje stor uppfostrare verkat genom att vara i högsta grad subjektiv! Läraren skall vara sanningskär, så att han aldrig trugar ett motsträfvigt faktum att tjäna sina åsikter! Men utöfver detta, ju mer subjektiv han är ju bättre; ju fullare och rikare han meddelar barnen saften och kraften af sina erfarenheter, sin lifsåskådning, sin egenart, ju mer skall han främja deras verkliga utveckling, förutsatt att han ej påtrugar dem sina meningar med ofelbarhetens anspråk utan lämnar de unga full valfrihet i detta som i andra fall! Våra gamla stormän — en Olaus Petri, en Dalin, en Lagerbring — förstodo t. ex. icke någon »objektiv» historieskrifning! De kämpa i sina verk för meningar, de äga en lifsåskådning och de vilja främja denna med sina verk! Och dessa verk äro ännu i dag friska, emedan man i dem

möter en lefvande ande, som älskade och hatade, medan vårt århundrades historieskrifvare äro så objektiva, att man öfver deras verk nickar — om af bifall eller sömn lämnar jag osagdt!

Min drömda skolas manliga eller kvinnliga lärare hafva en kort daglig arbetstid; full hvila, en stor lön — hvilken möjliggör tillfällen till en rik fortsatt utveckling — och en tjänstetid af högst tjugu år. Sedan ingå de i de, af föräldrar och lärare sammansatta, skolnämnderna eller blifva censorer för mogenhetspröfningarna. Och dessa komma — som ofvan antyddes — att tillgå så, att hvar censor tillsammans med högst fem ungdomar tillbringar en sommar i ineller utlandet. Under samlifvet blir han i tillfälle att verkligen utröna måttet af deras bildningstillägnelse; att vägleda dem i valet af lefnadsuppgift; att genom ett sokratiskt meddelande af lefnadsvishet gifva de unga en ersättning för den, som jag hoppas, då upphörda konfirmationsundervisningen, hvars psykologiska värde icke består i hvad man lär utan i sinnets riktning mot lifvets allvarliga frågor och uppgifter, i väckelsen till etisk själfutveckling, hvilket just under öfvergången mellan barndom och ungdom är så betydelsefullt. Det är då ungdomen bör invigas för lefnadens konst af en vis man eller kvinna, hvilka själfva bevarat sin ungdomlighet, så att de förstå ungdomens fröjd och sorg, dess lek och allvar, dess drömmar och aningar, dess fel och faror: en ledare,

hvilken dock endast ger försynta anvisningar om huru den unge bör instrumentera sina egna melodier för lifvets stora orkester!

*

Min drömda skola kommer icke till stånd så länge staterna göra sina största offer åt militarismen. Först när denna är öfvervunnen skall man hafva kommit så långt i utveckling, att man inser att den dyrbaraste skolplanen blir den — billigaste. Ty då har man börjat anse starka mänskliga hjärnor och hjärtan som samhällets högsta värde!

Det är således, som jag redan framhållit, icke en reformplan för nuet jag här meddelat, endast en framtidsdröm.

Men drömmar äro nu en gång de egentliga verkligheterna i vår underbara tillvaro!



Religionsundervisningen.

Det i denna stund mest demoraliserande momentet af uppfostran är kristendomsundervisningen.

Med denna menar jag i främsta rummet katekes och bibliska, teologi och kyrkohistoria. Äfven många allvarliga kristna hafva om den vanliga undervisningen i dessa ämnen vittnat: att »intet bättre bevisar hur djupt religionen sitter i människonaturen än att denna 'religionsundervisning' ej kunnat utrota den».

Men jag menar dessutom att äfven en lefvande *undervisning* i kristendomen är till skada för barnen.

Dessa böra själfva få lefva sig in i gamla testamentets patriarkaliska värld, liksom i det nya testamentets, helst i den form Fehr gifvit *Barnens bibel*. Denna bok blir sålunda kär för barnet, som där finner oändligt mycket af hvilket dess fantasi och känsla omedelbart erhålla lefvande näring; men endast ifall det i ro får försjunka i bibeln, utan all slags dogmatisk eller pedagogisk utläggning. Endast i hemmet bör

denna bok — liksom barnets andra böcker — göras till ämne för samtal och förklaringar, när barnet så önskar. På en skolbänk bör detta aldrig förekomma.

När barnet sålunda erhåller dessa intryck ur bibeln, frigjorda från all annan auktoritet än intryckens egen inre, då råka bibelns myter lika litet i strid med den öfriga undervisningen som den nordiska skapelsehistorien eller den grekiska gudasagan göra det.

Men det för mänskligheten farligaste af alla uppfostrans felgrepp är att man nu lär barnen som absolut sanning den gammaltestamentliga världsförklaring, hvilken den naturhistoriska och historiska undervisningen motsäger; att man lär barnen att som absolut bindande betrakta den nytestamentliga moral, hvars bud barnet vid sina första steg i lifvet öfver allt ser kränkas. Ty hela det industriella och kapitalistiska samhället hvilar på motsatsen till det kristna budet — att älska sin nästa som sig själf — nämligen på budet: att hvar och en är sig själf närmast!

Barnens ögon äro i detta, som i så många andra fall, enfaldigt klarseende. De iakttaga redan vid späda år om deras omgifning lefver efter den kristna läran eller icke. Jag erhöll af ett fyra års barn — med hvilket jag talade om Jesu kärleksbud — det svaret: om Jesus verkligen sade så, då är pappa ingen kristen! Det dröjer icke länge, innan barnet kommer i kollision mellan sina uppfostrare och kristendomens bud. Sålunda hade en gosse i en svensk stad tagit Jesu ord

om gifmildhet djupt till hjärtat. Han gaf ej blott sina leksaker utan äfven sina kläder åt de fattiga — tills föräldrarna med stryk lärde honom af med denna praktiska kristendom! Sålunda gaf en flicka i en finsk stad, när lärarinnan inpräglade budet att älska sina fiender, det svaret: att detta var omöjligt, ty ingen i Finland kunde älska Bobrikoff!

Jag vet mycket väl med hvilka sofismer, man i båda fallen kan aftrubba barnets omutliga logik. Men jag vet också att det är dessa sofismer, som inom det »kristliga» samhället gjort hyckleriet så naturligt att det nu är omedvetet och endast en ny Kirkegaard kunde gissla samvetena vakna! På alla områden gälla Rousseau's ord: barnet erhåller höga principer som rättesnöre, men nödgas af sin omgifning att handla efter små principer, hvar gång det vill förverkliga de stora! Man har då, säger han, otaliga *om* och *men* genom hvilka barnet får lära att de stora principerna äro ord och lifvets verklighet något — helt annat!

Det farliga är icke att kristendomens ideal är högt: det ligger ju i hvarje ideals begrepp att vara oupphinneligt, efter som idealet höjer sig, ju närmare vi komma det! Men det demoraliserande i kristendomen som ideal består däri, att det framställes som absolut, medan den samhälleliga människan hvar dag *måste* kränka det och medan hon under religionsundervisningen dessutom får veta att hon som fallen alls icke kan uppnå idealet — ehuru hela hennes

möjlighet att lefva rätt i tiden och saligt i evigheten beror på att förverkliga det!

I detta nät af olösliga motsägelser har generation efter generation sett sin ideala tro insnärjd, och småningom har hvarje nytt släkte lärt sig att icke taga idealet på allvar. Den svenske tänkare, hvilken djupt begrundat kristendomens psykologiska inverkan*, hade med sorg hos sina jämnåriga iakttagit kristendomsundervisningens makt att förlama den ideala trosstyrkan liksom den ideala sanningssträfvan, emedan de genom denna undervisning lärt sig att som absolut sanning bekänna hvad den naturvetenskapliga undervisningen samtidigt reducerade till religiösa dikter; att som absolut etik vörda hvad de i samhället lärde sig behandla som relativa moralbud. Intet visar i hvilken grad det förlamande giftet spridt sig till den andliga organismens ädlare delar, än att flertalet samtida — äfven bland hans vänner — icke ens anade hvad som var Karl Geijerstams innersta patos under hans strid mot den religiösa öfvertron i olika former, nämligen just den brinnande vissheten: att uppehållandet af öfvertron beröfvar nutidsmänniskan den enhetlighet mellan lif och lifsåskådning på hvilken all praktisk idealism hvilar.

Ända från de fega eller flärdfulla eftergifterna för

* Se Karl af Geijerstam: *Efterlämnade skrifter*, liksom hans öfriga arbeten.

modets löjligheter och de dårskaper med hvilka man ruinerar sig för att lefva efter sitt stånd, finner man, bland öfriga psykologiska orsaker till den mänskliga hållningslösheten, djupast inne den: att barnet med själfva religionen insuper erfarenheten att åsikter äro ett, handlingar ett annat. Fritänkaren viger sig, döper sina barn och låter dem konfirmeras, utan att förvissa sig ifall deras egen önskan eller endast önskan att göra som andra drifver dem därtill; republikanen sjunger kungssången och telegraferar undersåtliga hälsningar, tar emot ordnar — men jag afbryter! Ty skulle jag uppräkna alla de små och stora otroheter mot sig själfva, hvaraf de flesta människors dagliga lif består — och dem de försvara under namn af »oväsentligheter» — då toge det aldrig slut! Det var icke så, de kristna martyrerna tänkte, de hvilka med ett par korn rökelse på kejsarens altare kunde befriat sig från offerdöden. »Ett par korn rökelse, hvilken oväsentlighet!» menar den nutida människan och offrar hvar dag med lugnt samvete många sådana åt gudar, hon ej tror på!

Huru inkonsekvent protestantismen än är, ägde den dock en andligt uppfostrande kraft så länge dualismen inom densamma var omedveten, så länge man med full ärlighet gaf helg och söcken hvar sitt! Men nu, sedan en ny protestantism lefver inom protestantismen, är dubbelheten djupt demoraliserande.

Bit för bit är den lära nedbruten, hvilken den katolska kyrkan en gång så underbart lämpade efter flertalets psykologiska behof, medan den danade de hittills högsta symbolerna af mänsklighetens djupaste erfarenheter! Men protestantismen skyggar alltjämt för följderna af sin egen gärning!

I hem, i skola, vid högskolan, under värneplikten, i ämbetsverket, inpräglas den eftergifvande osjälfständigheten under namn af disciplin, försynthet, pliktrohet och hvad de allt heta de granna orden, med hvilka man omvandlar lefvande själar till disciplinträlar, dem »kårandan» tvingar att tiga med hvarje missförhållande, disciplinen att underordna sig hvarje slags rå myndighet! Men det blir först när alla på allvar bli »protestanter» mot att taga sitt största lifsvärde — sin religion — på auktoritet, som de skola börja förvärfva en självständig mening äfven i sociala och politiska frågor eller som lärare och ledare skola unna skolgossen liksom studenten, officeren liksom ämbetsmannen den ordets och handlingens frihet, hvilken är medborgarens och människans rätt. När det t. ex. händer — som det 1889 hände en hög svensk officer — att man råkar i onåd, emedan man deltagit i en värdig, medborgerlig fest till minne af franska revolutionen; eller som det 1899 hände de Uppsalastudenter, hvilka tillåtit sig en värdig meningsyttring för den af Norrlands sågverksägare hotade föreningsfriheten — att de uppmanas sköta sina studier men ej blanda sig

i sociala frågor — då inser man, huru den feghetens anda utbredes, i hvars skugga de stora nationella brotten frodas och främjas! Män och kvinnor, hvilka som enskilda äro strängt hederliga, ha i allmänna ämnen lärt sig ställa sitt samvete, sin tanke, sina handlingar under ledares befäl. Och de hafva framför allt lärt sig det i den religiösa trons namn!

Det är modet att i fråga om allt, men framför allt sin tro, bilda sig en egen mening; det är kraften att uttala den, det är viljan att offra något för den, hvilket gör en människa till en ny insats i kulturen. Och innan uppfostran och samhällslif medvetet främja detta mod, denna kraft och denna vilja skall världen förbli hvad den är: en dumhetens, råhetens, våldets och egennyttans paradplats!

*

Den djupast demoraliserande af alla trossatser har varit den förödmjukande läran: att människonaturen är fallen och ur stånd att af egen kraft nå heligheten; att man endast genom nåden och syndaförlåtelsen kan komma i det rätta läget till de timliga och eviga tingen. För de lägre stående har »nådaståndet» blifvit det andliga stillaståendet — för att icke tala om alla de affärsmän, hvilka hvar afton låta Jesu blod afplana dagens debetkonto till moralen! Endast de af naturen mycket högt stående hafva alltjämt tillvuxit i helgelse, sedan de blifvit vissa om sitt

barnaskap hos Gud i Kristo. Släktet i sin helhet visar den djupa demoralisationen af en dubbel moral. Denna dubbelhet inträdde redan när de första kristna upphörde att vänta Jesu snara tillkommelse, en väntan under hvilken de bragte sitt lif i verklig enhet med hans lära. Men den dubbla moralen har sedan under nitton hundra år kvarhållit själarna och samfundet i den praktiska hedendomen. Ty ehuru en och annan ren eller stor ande af kristendomen verkligen alltjämt erhåller vingar för sin oändlighetslängtan, och ehuru under medeltiden många starka hjärtan på fullt allvar sökte förverkliga den, så lefde och lefver mänsklighetens flertal nu i den vacklande hållningslöshet som klippta vingar medför, medan antikens statsborgare ägde en etik, hvilken omsattes i verkligheten och sålunda gjorde dem till enhetliga, stilfulla personligheter.

Och eftersom nitton hundra år visat att det icke finnes någon möjlighet att lefva i ett af människor danadt samhälle med Jesu lära som praktisk helighetsregel — så kan man komma från den osedliga dubbelheten endast på den väg, många enskilda redan gått, dessa hvilka med Prometheus utropat:

»*Hast du nicht alles selbst vollendet,*
Heilig glühend Herz?» . . .

Eller med andra ord: de hafva för sig klargjort, att äfven kristendomen är mänsklighetens verk och att den lika litet som något annat mänsklighetens verk innesluter den absoluta och eviga sanningen.

När människan upphör att hos sina barn inplanta tron på t. ex. en faderlig försyn, utan hvars vilja icke en sparf faller till marken, då skall hon i stället hos dem kunna inprägla det nya religiösa begreppet om det gudomliga i det lagbundna världsförloppet. Och på detta nya religiösa begrepp skall den nya etik byggas, hvilken genomtränger människan med vördnad för det oundvikliga sambandet mellan orsak och verkan, det samband, som ingen »nåd» kan upphäfva. Hennes handlande skall verkligen ledas af denna visshet, och hon skall icke invagga sig i några förhoppningar vare sig om en försyn eller en försoning, hvilka afvända vissa verkningar. Denna nya etik, hvilken bekräftas af lifvets verkligheter, blir möjlig att följdriktigt genomföra. Icke ett bud i denna sedelära behöfver förbli ett tomt ord allenast. Och inom denna sedelära skall man hafva bruk för alla de evigt djupa ord, dem Jesus eller Buddah eller andra stora andar gifvit människorna. Af dessa ord skola de alltjämt hämta uppbyggelse — det vill säga material att bygga upp sig själfva — men med full frihet att hos hvardera hämta endast de byggämnen, som passa till just den stil, de vilja förläna sin personlighets arkitektur, utan att betrakta vare sig den enes eller andres ord och föredöme som det absolut efterföljansvärda.

Då skall icke barnets själ blekas af syndaångerns eller helvetesfasans tårar; icke orenas genom den idé- och idealitetslösa realism, den föraktfulla misstro, som

de granna ordens bristande bubblor likt kallvåta fläckar kvarlämna! Då skola både de veka och de starka växa upp i den lyckliga och ansvarsfulla tron på sin egen personlighet, sina egna tillgångar. Deras viljas puls skall blifva stark och varm af rödt blod! De skola icke böjas till ödmjukhet, ej heller till likhet med alla andra eller med någon annan; de skola tvärtom tryggas i rätten att trycka sin egen prägel på sina fröjder eller sorger eller verk; de skola tvärtom manas att endast göra sitt eget bästa, ja, äfven söka sitt eget bästa, för så vidt de uppdraga sin egen gräns där andras rätt vidtager.

Så länge däremot såväl skola som hem kompromissa mellan tvenne motsatta lifsåskådningar erhåller man af ingendera något verkligt godt för barnens etiska uppfostran.

Jag framhöll 1884* att man i en och samma skola kan meddela kyrklig kristendomsundervisning och *ett visst mått* kunskap om och kärlek till naturen och historien; att man i en och samma skola kan meddela naturens och historiens utvecklingsförlopp, i samband med en *religionshistorisk* undervisning, där judendomen och kristendomen erhölle den främsta platsen och att man därunder kan stärka barnens, genom bibeln redan vunna, vördnad och kärlek för Jesu person och sedelära. Jag påpekade därjämte att man på ärliga, allvarliga grunder kan välja *endera*

* Se artikeln: *Det flager i Byen og paa Havnen* i tidskriften *Verdandi.*

planen. Men att däremot göra Moses och Kristus till de absoluta sanningsförkunnarna i religionstimmarna, och utlägga Darwin under naturkunnighetstimmarna, detta framkallar, skref jag redan då, mer än något annat »det sammanhangslösa, den moraliska slapphet och karaktärslöshet, som icke orkar, icke vill...» Allt hvad jag upplefvat, sedan de orden nedskrefvos, har hundrafaldigat min redan då uttalade visshet: »att det viktigaste icke är hvilken lifsåskådning vi omfatta — huru viktigt detta än må vara — utan att vi hafva troskraft nog att omfatta en lifsåskådning, handlingskraft för att i lifvet förverkliga den. Men intet finnes, som mera minskar denna det uppväxande släktets etiska energi än den dualistiska lifsåskådning, som numera i skolan inhämtas... Det gäller således för skolan att göra ett val — alldeles icke en förmedling mellan två uppfostringsplaner och två lifsåskådningar — ifall icke ungdomens trosförmåga och viljestyrka skola sönderbrytas. Frågan om en kompromiss i detta fall är icke blott en tillämpningsfråga: den är uppfostrans viktigaste principfråga...»

*

Sedan jag nedskref dessa ord hafva många inlägg skett i frågan. Ett af dessa, hvilket väckte sensation, när det 1890 framkom, var boken *Moses oder Darwin?**

Författaren visar där huru djupt darwinismen ingriper i vetenskapen och kulturen men huru folkbild-

* Af doktor A. Dodel, professor i botanik i Zürich. Äfven öfversatt på norska.

ningen hämmas, emedan man håller den oberörd af nutidens vetenskapliga sanningar och alltjämt intvingar den i den kyrkliga föreställningskretsen. Genom religionsundervisningen begår man ett brott mot de psykologiska utvecklingslagarna, ty man meddelar ett teologiskt system till barn, ur stånd att tänka öfver abstrakta begrepp. Men det värsta är, säger han, att vid högskolorna läres numera utvecklingsteorien som den vetenskapliga sanningen, medan i den, af samma stat upprättade och underhållna, folkskolan alltjämt meddelas den mosaiska skapelsehistoriens myt, i skarp motsägelse till allt hvad vetenskapen och den lefvande naturen lär barnen: ett osedligt och oredligt tillstånd, på hvilket det måste bli ett slut! *

Äfven i Norge har man framkommit med samma kraf, ehuru ur andra synpunkter. En mycket framstående pedagog** har framställt den satsen: att hela skolans verksamhet är onyttig, så länge kyrkan behåller sitt välde öfver skolan. Med en skarp bevisning fastslår han: att skolan icke är, icke kan vara en allmän skola, en folkskola, så länge den är ett maktmedel i prästerskapets hand. Kyrkan är numera

* Vill man se hvad som i detta afseende sker hos oss — genom den undervisning, som meddelas de blifvande folkskolelärarna — då må man ögna på en *Handbok till bibliska historien* af Fredrik Lundgren, seminarierektor. (Andra uppl. 1893.) I utlåtandet af 1887 års kommitté för granskning af folkskolans läroböcker finner man dessutom de grundsatser uttalade, hvilka ännu äro de ledande för kristendomsundervisningen i folkskolan.

** Se Axsel Andersen: *Skolen og Kirken* m. fl. arbeten.

framåtskridandets arffiende, således äfven skolans. Det gäller först och främst att bli fri från teologien, som hämmar alla andliga framsteg, ifall man vill lära barnen känna nya testamentets Gud och kristendom.*

I Sverige har det varit studentföreningen *Verdandi*, hvilken dels genom småskrifter, dels genom diskussioner hållit denna fråga vid lif. Senast i vintras hölls där en diskussion öfver *bibliska historien som läroämne i folkskolan*. Inledaren** framhöll att »bibliskan» blifvit mera framträdande på grund af oviljan mot katekesen: redan 1856 riktades nämligen mot denna kraftiga angrepp till och med i bondeståndet! Därpå visade han, huru de ännu brukliga läroböckerna i bibliska historien stå i strid med den bildning, som nu i Uppsala meddelas t. o. m. de blifvande prästerna, hvilka lära sig att — i enlighet med den nyare exegetiken — betrakta gamla testamentets skapelsehistoria, patriarkernas historia m. m. ur den mytologiska och religionshistoriska synpunkten. Han visade att kristendomsundervisningen som utanläsning måste bli fördärflig för den religiösa känslan. Men äfven när den ej förfaller till det själlösa rabbel, som måste äga rum i klasser med fyrtio barn — och under den ständiga maningen till lärarna från inspektörerna att framför allt beflita sig om färdighet

* Liknande synpunkter som de ofvannämnda hafva äfven blifvit framställda i Danmark; se t. ex. Hansen: *Uppfostringslära* (med förord af H. Trier).

** Fil. kand. Axel Johansson.

i katekes och bibliska — så blir den dock till skada för barnets fantasi, dess omdöme, dess förmåga af intellektuella och etiska initiativ. En fördomsfri, vaken blick på bibeln blir för mången omöjlig efter ett tanklöst innötande af satser och uppgifter, hvilkas motsägelser man aldrig lär sig inse, emedan man afhålles från att tänka öfver dem. Icke bibeln, men bibelns öfver all pröfning upphöjda auktoritet, förslöar eftertanke, iakttagelse och rättskänsla. Tanklöst upptagas de bibliska motsägelserna, hvilka man i hvarje annan bok skulle märka, men där är blind för; tanklöst inpluggas lärobokens utläggning af dessa bibliska motsägelser — motsägelser mot naturvetenskapen, mellan de bibliska uppgifterna inbördes, mot den egna erfarenheten! Barnet läser t. ex. i sin katekes att Gud ger dagligen och rikligen bröd åt alla människor — medan hungertyfus dödar stora massor hvarje år! Exemplen kunna mångfaldigas och alla bevisa att denna undervisning måste förringa själens vakenhet och handlingens kraft.

Efter den inledning, hvars grundtankar här äro antydda, följde en diskussion, där domen blef enhällig öfver den nuvarande kristendomsundervisningen i folkskolan.

Och den tid torde väl snart vara inne, då man ej längre anser det vara af vikt att barnet kan upprita Noaks ark, med alla dimensioner noga uträknade, innan det vet något om nutidens samfärdsmedel

eller i hvar enskildhet följa Pauli missionsresor, innan det vet något om de europeiska hufvudstäderna!

Professor Charlier har på ett träffande sätt visat* huru, i samma mån som vårt vetande går framåt, religionen upphör att vara domare rörande det, som omfattas af vårt vetande. Och ju mer vetande vi uppnå, ju mer inskränkes området för det öfvernaturliga, ju mindre tror man på gudomliga krafters ingripande, ju mindre konkreta bli föreställningarna om döden och ett lif efter detta.

Men detta innebär icke att den religiösa känslan slocknar, ehuru den ej mera näres genom tron på en gudomlig uppenbarelse och ett öfvernaturligt ingripande. Som idealitet får den alltjämt sitt uttryck, och utan religiös tro och hänförelse kunna inga ideala mål förverkligas. Det gäller således, menar författaren, att bevara det religiösa sinnelaget, ehuru man förlorar de föråldrade religiösa begreppen!

Denna punkt är den afgörande i hela denna fråga. Det är äfven min djupaste visshet, att människan utan religiositet i sinnelaget, icke kan fullfölja ideala syften; ej se högre än till egna intressen, ej med offervillighet förverkliga stora mål. Den religiösa hänförelsen vidgar vår själ och förbinder oss till det handlande, vi anse som det ideala. Men emedan kristendomen nu mera sammantränger själen och icke

* Se afhandlingen: *Kan religion finnas utan gudomlig uppenbarelse?*

längre kan förbinda vårt handlande — därför är det som allt fler allvarliga människor just på religiösa grunder lämna den.

Och hvarför dessa då icke böra gifva sina barn den vanliga kristendomsundervisningen, har bland andra Tolstoy uttalat med sin vanliga ensidiga styrka.*

»Vi äro så vana,» säger han, »vid den religiösa lögnen, att vi icke lägga märke till hvilken enfald, hvilken förfärande grymhet, som uppfylla kyrkans lära. Vi märka dem icke, men barnen känna dem och deras själ vanställes obotligt genom denna lära. Vi behöfva blott göra fullt klart för oss, hvad vi taga oss för, då vi uppfostra våra barn med denna så kallade religionsundervisning. Rent och oskyldigt, utan att ännu ha bedragit eller bedragits, vänder sig barnet till oss, som känna lifvet och frågar oss efter hvilka grunder människan bör lefva sitt lif? Och hvad svara vi? Vanligen förekomma vi frågorna genom att meddela dem den judiska legenden, denna klumpiga och oförnuftiga, dumma och framför allt omoraliska historia. Vi utge som den heliga sanningen det, som vi själfva veta är omöjligt och som för oss icke har någon mening: att för sex tusen år sedan en besynnerlig och grym varelse, som vi kalla Gud, tog sig för att skapa denna värld jämte människan; att den första människan syndade, och att den elake guden för denna synd

* Se i *Revue des Revues* (jag tror mars 1900) en artikel af Tolstoy om *Den religiösa lögnen.*

straffade ej blott henne utan äfven oss alla andra som ingenting gjort; slutligen att han själf lidit straffet för synden genom att låta sin son dö samt att vårt hufvudsakliga mål i lifvet består i att söka blidka denne gud och undkomma de lidanden för hvilka han bestämt oss!

Det förefaller oss att detta ingenting har att betyda ja, att det till och med är nyttigt för barnet, och vi höra med välbehag huru det upprepar alla dessa ohyggligheter; vi reflektera ej öfver den förfärliga andliga omhvälfning som i sådana ögonblick, utan att vi märka det, försiggår i barnets själ. Vi föreställa oss denna själ som en tom tafla, på hvilken man kan skrifva hvad man vill; men detta är en villfarelse. Det finnes hos barnet en dunkel aning om ett alltings upphof, om en makt, som det är underkastadt, och det äger — icke klart och bestämdt eller möjligt att med ord uttrycka, men som en känsla, hvilken fyller dess varelse — samma höga aning om detta upphof som den tänkande mannen. Och nu plötsligen, i stället för allt detta, säger man åt barnet att alltings upphof är en oförnuftig, förskräcklig och grym varelse, den judiske guden. Barnet har en otydlig föreställning om vårt lifs mål, om att detta är lycka, vunnen genom kärlek inbördes. I stället får det lära att lifvets mål i dess helhet blott är en nyck af denne oförnuftige gud; att vårt personliga mål består i att söka undkomma de eviga straff, som äro bestämda för somliga och de

lidanden, denne gud pålagt oss alla. Hos barnet finnes en känsla af att människans skyldigheter äro mycket sammansatta och af moralisk natur: i stället lär man det att den förnämsta skyldigheten består i den blinda tron; i böner, i uttalandet af vissa ord vid ett visst tillfälle, i förtärandet af vin och bröd, som skall föreställa Guds kött och blod. Det förefaller oss att allt detta icke är någon allvarlig sak, och likväl är inplantandet af dessa läror, — hvilket vi kalla religionsundervisning — det största brott mot barnet, som man öfver hufvud kan tänka sig!

Regeringarna och de styrande klasserna ha behof af denna lögn; det är den som stöder deras makt, och det är därför de härskande klasserna alltid fordra att den måtte inplantas i barnen och sålunda öfva sitt hypnotiserande inflytande äfven på de vuxna. De människor däremot, som icke vilja behålla den nuvarande orättvisa sociala ordningen utan tvärtom vilja dess förändring, och särskildt de, som vilja sina barn väl, böra med all makt rädda dem undan detta farliga bedrägeri. Om barnen bli fullständigt likgiltiga för de religiösa frågorna, om hvarje positiv religion blir dem alldeles främmande, så är detta oändligt att föredraga framför äfven den mest fullkomnade judiskt-kyrkliga religionsundervisning.

För hvar och en, som inser hvad det för ett barn betyder, att man utger en lögn för en helig sanning, kan det icke finnas något tvifvel om hvad han har att

göra, äfven om han själf icke äger någon personlig religiös öfvertygelse att meddela barnet...

Om jag för ett barn skulle framställa grunderna i den religiösa lära, jag tror vara sanningen, då skulle jag säga det: Vi ha kommit till denna värld och lefva här icke genom vår egen vilja, utan genom en annans, som vi kalla Gud. Därför handla vi rätt endast när vi följa detta väsens vilja. Denna vilja består i att vi alla må vara lyckliga, men för att nå detta mål finnes blott ett medel: att hvarje människa handlar mot den andra så, som hon önskar att andra skola handla mot henne.

På frågorna: Huru har världen uppkommit? Hvad väntar oss efter döden? svarar jag rörande den första att jag icke vet det och att för öfrigt hela frågan är meningslös. På den andra svarar jag att dens vilja, som kallat oss hit till lifvet för vår lyckas skull, väl också efter döden mäktar föra oss till samma mål.»

*

Det är dock i detta, som i andra fall, där de vuxna tvista om hvad »barnet» behöfver, icke hos de vuxna men hos *barnen* själfva vi böra hämta upplysning om deras verkliga behof.

Man finner då att barnet mycket tidigt börjar sysselsätta sig med mänsklighetens eviga gåtor: hvadan och hvarthän? Men man finner tillika att ett oförfalskadt, enfaldigt barnasinne reser sig mot den kristna

världsförklaringen, ända tills dess ärlighet aftrubbas och barnet antingen slappt antar hvad man lär det, eller inom sig alltjämt förnekar hvad dess läppar nödgas upprepa eller — slutligen — låtsar sitt hjärta gripas af den enda näring, man bjuder dess religiösa behof!

Mina egna barndomsminnen hafva föranledt mig till tidiga iakttagelser öfver barns religiösa begrepp, och jag har nu framför mig tjugufem år gamla anteckningar i detta ämne. Jag minns mitt brännande hat till Gud, när jag vid sex år läste om Jesu död, såsom föranledd af Guds försoningskraf och vid tio år min förnekelse af Guds försyn, när en ung arbetare dog ifrån hustru och fem barn, hvilka väl behöfde honom. Mitt grubbel öfver Guds tillvaro tog sig då formen af en utmaning och jag skref i sanden: *Gud är död*, samt tänkte därvid: finnes Gud, dödar han mig nu med blixten! Men då solen alltjämt sken, var frågan tillsvidare besvarad — för att dock snart återkomma. Jag var utan annan religionsundervisning än en kort bibelläsning om morgnarna, predikan om söndagarna — samt katekesläxor hvilka aldrig förklarades. Men det nya testamentet hörde till mina »roligböcker». Jag lärde där älska Jesus med samma innerlighet som andra stora personligheter, om hvilka jag läste. Men när jag sedan under konfirmationstiden fick »bibelförklaringar», med hvar punkt, hvart namn i ett af evangelierna utlagdt, hvar sats hårdragen för att visa profetiornas uppfyllelse och den uppbyggliga un-

dermeningen i hvart och ett af de förut enkla orden — treenighetsdogmen fanns således redan i andra versen af Genesis! — var det för mig ett stort och sorgligt rön: att mitt barnahjärtas och min barnafantasis lefvande bok kunde blifva så stendöd! Såväl i fråga om den religiösa likgiltighet, hvilken ofta blir religionsundervisningens följd, som i fråga om den andliga farsot, som omvändelsenitet för barnens själar medför, kunde otaliga exempel framhållas. Jag har hört sexåringar med helig fasa tala om huru deras fyraårige bror gräft med sin spade på en söndag, medan jag å andra sidan hört en sexåring, släpad i tre gudstjänster på en dag, undra om det inte skulle vara drägligare att genast komma i helvetet? Jag har — såsom uppbyggligt(!) — hört omtalas huru en fyraåring efter slutad lek i sin bönevrå bad Gud förlåta allt fåfängt tal, de andra barnen haft under leken och vid sex år skrifva till en väninna: att hon nu — i en missionspredikan — med glädje fått svar på sin undran: ifall den, som en gång fallit ur döpelsenåden, kunde återupprättas?

Andra anekdoter äro mer humoristiska. Till exempel den om en fyraårig flicka, hvilken oaflåtligt skubbade sig mot alla stolar för att »gnida arfsynden ur kroppen». Eller den om den lille gossen hvilken — på lärarinnans fråga om hvad slags synd den kamrat begick, hvilken trots tillsägelser ständigt lekte med sitt bläckhorn — raskt svarade: hon gör hor! Eller

om en annan liten gosse, hvilken alltid tillhölls att be Gud om förlåtelse för sina synder och skyndade att förekomma vidare följder af en olydnad med anvisningen: låt oss gå in i sängkammaren och *förlåta Gud!*

Mycket intressanta äro barns reflexioner öfver lärorna om Guds försyn och allestädesnärvaro. En liten skönhetskär flicka utbrast, full af ovilja, när hon fick höra att Gud gjort allt: Sitter han också däruppe i himlen och gör kartnaglar? En liten gosse frågade huru — ifall det var sant att Gud från början gjorde allt godt — döfstumma då kunde finnas, eftersom dessa ju voro *födda* döfva? En annan liten gosse, som frågade om Gud var öfverallt — också i sockerskrinet, också i sockerbiten? — och följdriktigt erhöll ja till svar, stoppade slutligen sockerbiten i munnen med orden: Då äter jag upp Gud! Och dessa barnhistorier äro ej gjorda, utan tagna på måfå bland alla dem jag under årtionden bevarat i minnet, emedan jag under årtionden begrundat de med dem sammanhängande frågorna.

Det judiskt-kristliga begreppet om den skapande och uppehållande försynen, hvilket förlänat allt den högsta fullkomlighet, strider så absolut mot hvad erfarenheten och hvad evolutionsbegreppet lär oss om tillvaron, att man — inte ens som tankeexperiment — teoretiskt kan sammanhålla de båda föreställningarna, mycket mindre då praktiskt förena dem med kompromissens munlim! Barnet — denna skarpsynta enfald

— lyckas man heller ej bedraga. Vill man ej säga sanningen — tala då alls icke till barnet om lifvet, lifvet i dess enhet och mångfald, dess oändliga skapelseakter, dess fortsatta skapande, dess eviga, gudomliga lagbundenhet!

Men detta betyder med andra ord att man hvarken skall kunna rädda den kristna guden åt nutidsbarnet, sedan det börjar tänka öfver denne Gud, på hvilken det fått lära sig att lita, och att man icke heller skall bereda barnet för det nya gudsbegreppet med dess religiösa — d. v. s. förbindande och upphöjande — styrka, begreppet om den Gud hvars uppenbarelsebok är stjärnesådden och siaraningen, hafvets afgrunder och människohjärtats djup, den Gud som är i lifvet och som är lifvet! Intet visar bättre huru svag, hur föga genomarbetad de modernt tänkandes egen tro är, än att de fortfarande lära sina barn hvad de själfva ej andligen vilja lefva af, men tro oumbärligt för barnets moral och sociala framtid!

Om man från försynsbegreppet öfvergår till försoningsbegreppet möter man hos barnen samma naturliga logik.

Den lilla flicka hvilken — själf sin mors enda barn — utbrast: »Huru *kunde* Gud låta döda sitt enda barn? Det hade inte du kunnat göra med mig!» och den lille gosse, som yttrade: »Det var bra väl för oss att judarna korsfäste Jesus, så att vi sluppo undan!» . . , äro de båda polerna af en känslig och en praktisk syn

på försoningen, de poler mellan hvilka sedan alla parallellcirklar äro dragna! Till den mer humoristiska men fullt naiva idékretsen hör en flickas förslag att kalla jungfru Maria *fru Gud* och treenigheten *trekanten*, samt en gosses meddelande att man i skolan talat *om Vår Herre och de andra båda herrarna!* (= treenigheten!).

Från katekes- och bibliskhistorietimmarna äro bevisen otaliga i fråga om det sätt på hvilket barnen missläsa orden, missförstå begreppen de röra sig med. Den gosse, som lät ett väggur i stället för en vädur fastna i busken vid Isaks offrande; eller den som vid maningen att hålla sina lampor brinnande, belåten utbrast: »Vi ha fri fotogen!» eller den som vid frågan: »Vill du blifva född på nytt?» svarade: »Nej, för då kunde jag råka bli en flicka» — äro i detta fall typiska exempel. Den lilla flickan, hvilken man tröstade med att Gud var hos henne i mörkret, och som bad sin mor köra ut Gud och tända ljuset; eller den lilla flickan, hvilken inför en bild af de kristna martyrerna på arenan medlidsamt utbrast: »Se på den där stackars tigern, som inte fått någon kristen!» äro exempel på de tolkningar, barn gifva de religionsbegrepp man meddelar dem, begrepp, hvilka intvinga dem i en idékrets, som de antingen uppfatta materielt eller stå blinda inför.

Inom den barnsliga föreställningskrets, hvilken målar sig i anekdoter som dessa eller i den lilla

flickans utrop, när hon fick höra att hon var född klockan elfva på afton: »Hur kunde jag få vara uppe så länge?» — blifva begreppen arfsynd, syndafall, pånyttfödelse och frälsning med nödvändighet först tomma ord, senare förfärande mörka ord! I hela mitt lif har helvetesfruktan ej upptagit fem minuter. Men jag vet barn — och vuxna — hvilka varit martyrer under denna skräck. Jag vet äfven barn, som — då de i skolan hört helvetestron inpräglas som oumbärlig — ha sörjt öfver att deras mor sade sig ej tro på helvetet och således ju måste vara en mycket dålig människa!!

Vi hafva visserligen kommit långt från de tider då, för att bruka en kulturhistorisk träffande bild, djäfvulsskräcken »oupphörligt jagade öfver människornas lif som skuggan af väderkvarnens vingar öfver mjölnarens fönster»; långt från den tid då gudomspersonerna oaflåtligt uppenbarade sig för de troende och undret lika ovillkorligt hörde till de hvardagliga tankevanorna som det nu — äfven af den troende — lämnas ur hvarje beräkning. Men så länge man ännu genom religionsundervisningen uppehåller djäfvuls-, försyns- och undertron skall den kulturen främjande — d. v. s. den vetenskapliga i stället för den vidskepliga — uppfattningens ljusstråle icke genomtränga det mörker, i hvilket grymhetens och vanvettets baciller renodlas!

Barns begrepp om himlen äro i regeln utmärkta bevis på barnets realism. Den lille gossen, som sade

att hans bror inte kunde vara i himlen, efter som han då måste ha gått dit på stege och i så fall ju varit olydig, emedan han var förbjuden att klättra på stegen; eller den lilla flickan, som, när hon hörde att mormor var i himlen, frågade om Gud satt och höll i mormor, så att hon ej ramlade ned? äro några af otaliga exempel på barnets verklighetssinne, hvilket man med sina svar i detta — och så många andra afseenden — vilseleder. Och om man mot detta invänder att barnafantasien behöfver myten, symbolen, då är svaret mycket enkelt. Man hvarken kan eller bör beröfva barnet fantasiens lek, men man skall icke gifva det leken som allvar! Att barnen själfva bilda sig realistiska begrepp om andliga ting, är lika litet att undra öfver eller att motarbeta som andra yttringar af barnets själslif. Det är först när dessa falska begrepp meddelas såsom lifvets högsta sanning, de blifva störande för barnets heliga enfald.

Jag vet sålunda barn för hvilka Jesu ord: Allt hvad I bedjen i bönen troende, det skolen I få! blifvit orsaken till deras otro. Sålunda bad en liten — i ett mörkt rum insatt — flicka att Gud skulle visa människorna huru de misskände henne genom att låta henne lysas i mörkret af en ädelstenslampa; en annan bad om sin sjuka mors räddning; en annan bad bredvid en död lekkamrat, att han skulle stå upp! Och för alla tre blef erfarenheten att deras innerligaste,

mest troende bön *icke* uppfylldes, den stora vändpunkten i deras inre lif!

All den etiska indignation, som gamla testamentets orättvisor, t. ex. Guds gynnande af Jakob framför Esau, väcker hos ett sundt barn, kan jag af min egen och andras erfarenhet bekräfta, och de bortförklaringar, som i detta och liknande fall äga rum, fylla barnet med tyst förakt.

Jag vill nu inte ens tala om den pietistiska barnlitteraturens hjältar och hjältinnor med deras omvändelse och helighetshistorier. Från dem kunna föräldrar ju skydda sina barn. Jag talar endast om den lifsåskådning, som mot föräldrarnas vilja påtvingas barnen; som förminskar dessas begrepp om Gud, om Jesus, om naturen, dem barnet — lämnadt i ro — uppfattar enfaldigt eller stort; som skapar onödiga lidanden och skadliga fördomar. Barnets förmåga af djup religiös känsla, af fast tro, af varmt helighetsnit skall erhålla sin näring genom att det fritt suger musten ur bibeln, ur världslitteraturen, äfven den religiösa, t. ex. buddhismen; ur skildringar af stora — äfven stora religiösa — personligheters lif, hvilka uppenbara en ideal sträfvan; ur sådana barnaböcker, hvilka på ett sundt sätt visa en liknande sträfvan. Men intet barn har hvarken för sin religion eller sin bildning det minsta behof af katekes eller teologi eller någon annan kyrkohistoria än den, hvilken organiskt förbindes med den allmänna världshistorien och hvarvid den väsent-

liga vikten bör läggas på — irrlärorna för att hos de unga inprägla vissheten, att alla nya sanningar af samtiden kallas irrläror: det bästa negativa medel man äger för igenkännandet af sanningen!

Att inom sig själf förarbeta och klara de motsägelser, barnet möter äfven under en sådan religionsuppfostran, som den jag tänker mig, detta hör med till uppfostran för lifvet, där man måste finna sig tillrätta med otaliga motsägelser! Men detta inre arbete skadar hvarken barnasjälens fromhet eller dess hälsa såsom fallet däremot är med det hetsande fromleri och det inställsamma hyckleri, den själiska torrhet och den andliga fanatism, det bedragna förnuft och den kränkta rättskänsla, som blifva följderna af en uppfostran till kristendomen, en undervisning i kristendomen enligt de nu brukliga metoderna! I nuet som i framtiden skall barnet kunna lösa alla sina andliga problem lättare, ifall icke dess fina rättskänsla, dess skarpa logik blifvit aftrubbade genom de dogmatiska svaren på de eviga problem öfver hvilka barnet grubblar lika väl som tänkaren.

Den svåraste grundskadan af den alltjämt rådande religionsundervisningen har redan Kant framhållit, nämligen att så länge kyrkans lära lägges till grund för moralen erhåller man oriktiga motiv för sitt handlande: det är ej emedan Gud förbjudit en sak utan emedan den i och för sig är orätt, den bör undvikas, det är ej emedan himmel och helvete väntar

de goda eller onda, utan emedan det goda har ett högre värde än det onda, som det goda bör eftersträfvas. Och till denne Kants synpunkt kommer äfven den, att en åskådning enligt hvilken människan är ur stånd att af egen kraft göra det goda — och därför i detta som i alla andra fall ödmjukt måste lita till Guds hjälp — är etiskt försvagande, medan liten till vår egen styrka och känslan af vårt eget ansvar äro etiskt stärkande. Skall därför framtidens släkte växa med upprätta själar, då är det första villkoret att man med ett kraftigt tag stryker katekesen, bibliskan, teologien och kyrkohistorien ur barnens och ungdomens tillvaro!

Att böja sig inför det oändliga inom och bortom den jordiska tillvaron, att urskilja och välja de äkta sedliga värdena; att genomträngas af medvetandet om släktets solidaritet; att blicka upp till stora föredömen, att dyrka det gudomliga och lagbundna i världsalltet, i utvecklingsförloppet, i människoanden — dessa äro de nya religiösa känslor af vördnad och kärlek, hvilka skola göra det nya århundradets barn starka, sunda och sköna.

*

Och därmed skall äfven följa undergången af det gudsbegrepp hvilket ännu förbinder »Guds hjälp» med segrar vunna af den nationella eröfrarlusten, förtryckarlusten, vinningslusten. Man skall känna att Guds inblandning i de mänskliga lidelsernas kraft-

mätning är en hädelse. Man skall inse att den patriotism, som näres af egoism och högmod, är den mest »gudlösa» — emedan omänskliga — af alla de lifsförödande synder med hvilka människor kränka lifvets helgd.

De hjärnor, hvilka kunna sammanhålla kristendomens och krigets motsägelser — ja, hämta kraft och tröst ur dem — äro urartade genom årtusendens tvångsföreställningar. För dem har man intet annat att vänta än att de skola förgås i öknen, utan att ens hafva sett det förlofvade landet!

Men barnens hjärnor kunna räddas från den mest olycksbringande af alla andliga missbildningar, från vidskepelsen att en patriotism, en nationalism, hvilka kränka andra folks rätt, äga något med gudomliga begrepp gemensamt!

Lär barnen att den nationella egenarten, kraftutvecklingen, själfbestämningen för ett folk äro lika omistliga som för individen, ja, äro värda alla offer! Lär dem att deras fördjupande i fosterlandets natur, i dess förtids- som dess nutidslif äro villkor för deras egen utveckling; lär dem drömma vackra, varma drömmar om sitt lands framtid, om sitt eget arbete för att dana denna framtid!

Man lär dem tidigt mäta afgrundsdjupet mellan fosterlandskänslan och den egoism, som kallar sig patriotism! Det är denna »patriotism» i hvars namn de små folken kränkas af de stora; i dess namn 1800-

talets Europa rustat sig under »revanche»-tankens eggelse; i dess namn som sekelslutet sett våldsdåden i norr och söder, i väster och i öster mångfaldigas; i dess namn man i Frankrike, i England kunnat förblinda sig för fallhastigheten vid det franska, det engelska folkets moraliska sjunkande.

Militarism och klerikalism — städse nära förbundna — äro ej patriotism och religion. Dessa innebära ett medborgarsinne, frihetssinne, rättsinne som höja sig öfver individens, öfver klassintressets, öfver det egna landets trånga sfär; som förena de skilda grupperna inom ett folk i för alla gemensamma stora intressen, liksom de skilda folken i för alla gemensamma stora lifsfrågor. Men militarism och klerikalism undertrycka friheten med auktoritetens, själfbestämningen med disciplinens, medborgarsinnet med krigarärans, rättskänslan med soldathederns princip. Under kristlighetens och militarismens tecken har i Tyskland den medborgerliga rättssäkerheten, den kulturella friheten och värdesättningen lidit svåra skador. Under samma principers hypnos har äfven många, enskildt aktningsvärda medlemmar af det ryska, det franska, det engelska folket tilljublat orättrådigheten sitt bifall!

Och allt detta skall fortgå; folken skola nedtyngas af allt större rustningar; de små folkens rätt allt mer kränkas af de stora äfven sedan de nutida världsväldena, likt alla föregående, brustit sönder under sin egen expansion! Det skall fortgå tills mödrarna i

barnens själar inprägla vissheten: att den patriotism, hvilken för sitt eget lands intressen nedtrampar ett annat folks rätt, är fördömlig! När sedan dessa barn en gång komma att handla, då blir det i enlighet med denna föreställning. Om hos barnet nationalismens begrepp befrias från orättrådighet och öfvermod, Gudsbegreppet från en oren sammanblandning med en egoistisk patriotism — då skall äfven begreppet krigare adlas, så att det icke längre sammanfaller med den blinda lydnadens och det inskränkta klasshögmodets begrepp. Ordet skall då betyda en människa och en medborgare, med samma kulturella intressen, samma rättsbegrepp, frihetskraf och hederskänsla som alla andra, en fosterlandsförsvarare, hos hvilken ingen annan krigisk glöd kan tändas än den till värn för heliga, mänskliga och medborgerliga rättigheter!

Ty självförsvar — personligt eller nationelt — skall hos barnet, tvärt emot kristendomens bud, inpräglas som den första af plikter. Eller rättare sagdt: barnet känner detta instinktivt, och det gäller endast att icke förvirra denna instinkt. Barnet inser mycket väl att, genom att ej stå de onda emot, skulle dessa bli herrar öfver de goda! Det vet att det låga, det orättvisa skulle segra och de rättsinta, de högsinta blifva offrade af de orättrådiga och lågsinnade! Motvärnets drift är det första gryet till social rättfärdighetskänsla och det är denna känsla, barnets oförvillade omdöme ledes af äfven i historien. Det tviflar

t. ex. aldrig på att inte Engelbrekt hade rätt, om det äfven i religionstimmen hör inpräglas underdånighet mot den af Gud gifna öfverheten, och hvar rakvuxen gossesjäl ger Adlercreutz sitt bifall, i trots af dennes hårda medfart med »Herrans smorda»! Barnet afskär med sin naturliga frimodighet alla sofismer d. v. s. sådana barn, hvilka ej ohjälpligt fördummats af de kristliga förklaringarna!

Såsom slutsats af allt, hvad jag här sagt mot kristendomsundervisningen, vill jag anföra en tioårig gosses yttrande efter tre års plugg af katekes och bibliska:

»Jag tror inte på något af det där! Jag hoppas att, när människorna en gång bli kloka, då får hvar och en ha sin egen tro, som man har sitt eget ansikte!»

Denne lille filosof träffade med dessa ord omedvetet religionsundervisningens allvarligaste själsskada: den att, som en likformad mask för deras verkliga anlete, påtvinga människobarnen en lifsåskådning, medan det hör till »frihetens villkor och själarnas rätt» att själftänkande åt sig utforma den trosvisshet på hvilken man skall kunna lefva och dö! Att hafva varit tillbakablickande för att söka sanningen; att hafva ansett den såsom det en gång för alla gifna och afslutade — detta har hittills varit den stora andliga faran för människan!

När däremot hvarje barn vid de första stegen af dess mjuka fot på jorden, där får känna sig som en

upptäckare, med oändligheter framför sig — då först skall kungasonen i lifvets rike ej längre träla som en förlorad son i främmande land, utan med hela sin viljas välde upprepa de gamla orden:

Jag vill stå upp och gå till min fader!

När i medeltiden Jaquino di Fiori redan predikade om Faderns rike, om Sonens och om den Helige Andes — predikade »tills hans hår blef silfvergrått som olivens blad» — då liknade han dessa tre riken vid nässlans, vid rosens, vid liljans art; vid stjärnornas, vid morgonrodnadens, vid solens ljus!

Denna predikan tonar nu från alla världens hörn. Men den liljeklara, solvarma drömmen om det tredje riket skall varda en verklighet först när barnasinnet — hvilket är viljan till lifvet och till lyckan — med sitt glada frimod förjagat syndafallets och förödmjukelsens skuggor från tillvaron.

Men utan att varda såsom barn kunna människorna ej ingå i detta tredje rike, den helige andes — människoandens — rike!



Själamorden i skolorna.*

Den, som ställdes inför uppgiften att med en pennknif fälla en urskog, erfore troligen samma vanmaktens förtviflan, hvilken griper reformifraren inför det bestående skolsystemet — detta ogenomträngliga snår af fåvitskhet, fördom och misstag, där hvarje punkt ägnar sig till angrepp, men hvarje angrepp blir lönlöst med de tillgängliga medlen.

Nutidens skola har lyckats i det, som enligt naturlagarna lär vara omöjligt, tillintetgörelsen af ett en gång befintligt stoff. Den kunskapshåg, självverksamhet och iakttagelseförmåga barnen dit medföra, hafva efter skoltidens slut i regeln försvunnit, utan att ha blifvit omsatta vare sig i insikter eller intressen. Detta är resultatet af att de på skolbänkarna tillbragt sitt lif från omkring det sjette till omkring det adertonde året och tillbragt det med att timme efter timme,

* Det följande är sammanarbetadt ur tvenne uppsatser i tidskriften *Verdandi* för 1888 och 1891, och ehuru liknande satser redan äro uttalade i *Framtidens skola* meddelar jag dock här äfven dessa uppsatser, emedan de taga mera hänsyn till nuvarande reformmöjligheter.

månad efter månad, termin efter termin intaga kunskap först i teskeds- sedan i dessert-skeds, slutligen i matskeds-portioner af flera olika mixturer om dagen, mixturer, ofta preparerade af läraren efter fjärde-, femte-hands framställningar. Mixturen blir således lik de homœopatiska, där droppen först hälles i ett glas vatten, en droppe af detta i ett andra glas och så allt vidare intill — som jag tror — femtionde glaset. Och efter skolan kommer ofta en fortsatt studietid, där enda skillnaden i »metod» är att mixturen nu mätes med soppslef!

När de unga slippa från denna régime, har den andliga matlusten och matsmältningsförmågan hos somliga blifvit så ödelagd, att de för alltid sakna förmåga att mottaga verklig näring; andra åter rädda sig från alla dessa overkligheter in på verklighetens område genom att kasta böckerna och ägna sig åt någon det praktiska lifvets uppgift; i båda fallen äro studieåren i det närmaste förspillda. Hos dem, som gå vidare, har kunskapen vanligen stannat kvar på bekostnad af det personliga: tillägnelsen, reflexionsförmågan, iakttagelsen, fantasien. Och har någon lyckats bevara allt detta, då har det vanligen skett på bekostnad af kunskapens grundlighet. En ringare intelligens, eller en ringare arbetskraft, eller en ringare tillägnelseförmåga, än naturen ämnat dem att äga — detta är vanligen resultatet af skolans tio—tolf år, med tillägg af seminariets eller studentkursens tre eller fyra, och

det ligger en djup vishet i en fransk kvickhet: — Ni säger att ni aldrig gått i skola — och är dock så förstockadt dum?!

De fall, då skolstudier icke göra skada utan tvärtom delvis gagna, äro de, då icke en regelbunden skoltid ligger bakom eleven, utan långa hvilotider, eller tider med enskild undervisning, eller ingen undervisning alls, utan blott självstudium. Snart sagdt hvarje mera framstående kvinnlig personlighet under de sista femtio åren har varit en sådan autodidakt eller oregelbundet undervisad flicka, som därför i sina kunskaper kanske haft stora luckor, men dess mera friskhet och fullhet i sin fortsatta kunskapstillägnelse och i sitt sätt att bruka det tillägnade.*

Det är emellertid ännu så, att huru högt hemmen än klaga på skolorna, hafva de förra dock ej insett att de måste ändra sina kraf på »allmänbildning», innan ett förnuftigt skolsystem — d. v. s. ett i allt olikt det nuvarande — kan komma till stånd. De mycket få enskilda skolor, som i viss mån skilja sig från systemet, äro svalor, hvilka, långt ifrån att göra någon sommar, dela de för tidigt komna fåglarnas öde!

* För att blott nämna ett exempel, vill jag påminna om, att Sonja Kovalewsky ansåg som sin lycka, att hon aldrig blifvit inpressad i en skolas "myckna mångahanda", utan att hon som barn fick lära mycket af somligt, föga eller intet af annat; att hon tidigt fick ägna sig åt sitt hufvudämne, matematiken; hvarken läste till eller aflade någon examen, och sålunda för sin vetenskap bevarade en obruten, personlig kraft.

Så länge »skolan» anses representera en idé, utgöra ett abstrakt begrepp, liksom »familjen», »staten» o. s. v., så länge kommer den — alldeles som familjen och staten — att förtrycka de densamma tillhörande individerna. Först när man inser att »skolan» lika litet som »familjen» och »staten» representerar någon högre idé eller något större än just det antal individer, hvaraf hon utgöres, och att hon — lika litet som familjen eller staten — har någon annan »plikt», »rätt» eller »uppgift» än att skaffa hvar enda en af dessa individer så mycket utveckling och lycka som möjligt — först då kan det *börja* komma förnuft i skolfrågan. Skolan blir då helt enkelt den andliga matinrättning, där föräldrar och lärare uppgöra den för hvart barn lämpliga spisordningen. Skolan bör äga rätten att bestämma hvad den kan upptaga på sin matsedel, men föräldrarna rätten att för sina barn välja bland de af skolan upptagna andliga näringsämnena.

Innan »allmänbildningens» fantom jagas bort ur skolplaner och ur föräldrahufvuden, samt individens bildning blir den realitet, som kommer i stället, skall man fåfängt uppgöra reformplaner.

Men liksom vissa enkla grundämnen finnas i all föda, finnas vissa enkla kunskapsämnen, som måste ingå i all högre kunskap. Modersmålets läsande och skrifvande, de enklaste grunderna i räkning, geografi, naturkunnighet och historia måste skolan kräfva som

obligatorisk grundlag för fortsatt studium på mera självständigt sätt.

Den egentliga, vid 9—10 år började, skolan tänker jag mig som en verklig samskola. Det betyder att gossarna icke skulle tagas ifrån samskolan efter några klasser för att sättas in i elementarläroverken, utan att de skulle genomgå hela läroverket, och att flickorna icke skola tvingas in i gossarnas nuvarande skolbildning, förödande för både deras själs- och kroppskrafter, utan att undervisningsplanen blir en helt annan än den nu följda.

Skolornas plan borde innebära valfrihet — å föräldrarnas sida — i alla ämnen, sedan barnen kommit öfver småskolestadiet.*

Undervisningssättet borde äga den bredd, det lugn, den åskådlighet och den självverksamhet å barnens sida, hvilket nu ödelägges genom det jäkt, det plugg, de abstraktioner, som vållas af kursläsningen, mångläseriet och formalismen, hvilka från gosskolan flyttat in i flickskolan, från elementarskolan in i folkskolan, tills de nu alla behärskas af de olägenheter, dem de flesta beklaga men som blott genom en radikal reform kunna botas.

* Småskolan kan flyttas tillbaka till hemmen igen, åtminstone i städerna, där mödrar eller systrar — med hjälp af en eller annan utanför stående — kunna bilda "hemkurser" med 8—10 barn inom den egna och andra familjer. Dessa småskolor hafva i en artikel, benämnd "Mors småskola", i tidskriften Dagny, aprilhäftet 1887, fått ett förträffligt program.

Vidare borde undervisningen ordnas gruppvis, så att vissa ämnen undangjordes på tidigare stadier, och andra ämnen gömdes till senare stadier. Och icke nog med att man därvid toge hänsyn till barnets psykologiska utveckling, utan vissa ämnen borde äfven förläggas till vissa årstider.

Slutligen borde dessa skolor afslutas vid omkring 15 à 16 års ålder, för att de unga sedermera skulle kunna utgå antingen i det praktiska lifvet eller till fortsättnings- och tillämpningsskolor. Önskligt vore om den seden blefve införd, som Grundtvig anbefallde, att ett eller annat hviloår skulle förekomma, innan studierna åter började. Särskildt hvad flickorna beträffar, skulle de då återkomma till studierna med stärkta kroppskrafter och ökad lärohåg. Nu är det en allmän erfarenhet, att studiehågen, äfven hos den begåfvade ungdomen slappas, när den — ofta från sitt sjunde år till några och tjugu år — oafbrutet hållit på med studierna.

Uppgörandet af en sådan skolas schema komme att innebära ofantliga svårigheter. Men de skulle icke visa sig oöfvervinneliga, så snart man enats om att barnens själar äro mer hänsyn värda än skolschemat.

Man får från föräldrarna bland andra invänd ningar höra, att, innan staten tager initiativet till skolväsendets reformerande, kan man icke våga inlåta sig på en väg, som skulle göra barnens framtid så oviss; man måste tillsvidare låta barnen lära hvad alla andra

lära; men när staten tagit första steget, då skall man med ofantlig villighet följa efter.

Men hvad har alltid varit rätta vägen till genomförandet af reformer? Att inom samhället uppstått tillräckligt stark indignation mot de för handen varande missförhållandena. Och det är denna indignation, som icke ännu är tillräckligt starkt känd, särskildt å föräldrarnas sida. Barnen själfva börja känna den och, om icke förr, så hoppas jag att när den nuvarande generationen af skolungdom blir fäder, mödrar, lärare, då skall en reform äga rum.

Man får icke vänta att något system skall ändras, förrän de, som äro missbelåtna med systemet, äro det nog allvarligt för att vilja åtaga sig de uppoffringar, som behöfvas för att undandraga sig de olycksbringande konsekvenserna af systemet. Så länge hemmen klaga på mångläseriet, men ideligen lasta nya läroämnen på skolan, äfven dem hemmen kunde sköta; så länge hemmen klaga på öfveransträngning, men ej bruka valfriheten i de skolor, där den är införd; så länge föräldrarna säga sig ingenting våga riskera för sina grundsatsers förverkligande, kan man ej heller undra öfver att icke staten inlåter sig på några slags reformer!

Man har ett gammalt pedagogiskt tänkespråk som lyder: »man lär för lifvet, icke för skolan». Så länge som ännu under en stor del af deras lefnadstid könen afskiljas från hvarandra, genom att gossarna studera för sig och flickorna för sig, är det en dålig upp-

fostran för det lif, som sedermera kommer att möta dem, i hvilket samverkan och samarbete mellan man och kvinna enligt naturens ordning bör utgöra det normala. Så länge samskolan är en skola för en samhällsklass men icke för alla, är den icke en samskola i högsta betydelse, och ej heller en skola, där man lär för lifvet.

Jag har därför alltid på det varmaste omfattat den tanken, att skolan icke bör vara en goss-, icke en flick-, icke en elementar- och icke folkskola, utan en verklig samskola, där det ena och det andra könet, där den ena samhällsklassens barn jämte den andras, lärde sig det ömsesidiga förtroende, den ömsesidiga aktning, det ömsesidiga förstående, som sedan skall möjliggöra deras lyckliga samarbete i familjen och samhället.

Samskolan, så ordnad, är kanske det viktigaste medlet att slutligen lösa sedlighetsfrågan, kvinnofrågan, äktenskapsfrågan, arbetarfrågan på ett mindre ensidigt, ett mer mänskligt sätt. Ur denna synpunkt är samskolan mycket mer än en pedagogisk fråga: den är en samhällets lifsfråga.

Man och kvinna, öfverklass och underklass, gå ännu på hvardera sidan om en mur, öfver hvilken de räcka hvarandra händerna. Men det är att genombryta muren, som frågan gäller. Och samskolan, i denna mening af ordet, är den första bräckan i muren!

En enda sådan skola blefve en surdeg, hvilken

småningom skulle genomsyra hela degen. Ty det är aldrig så, att de många reformera för de få; det är de få som småningom reformera för de många, därför att dessa få hafva nog stark ovilja mot de samtida missförhållandena, nog stort mod att visa sin ovilja och nog stark tro på de nya sanningarna för att genom sin tro grundlägga framtiden.

Med afseende å en sådan skola måste samma grundsats, som humaniserat ord och lag på andra områden, också göra sig gällande, nämligen hänsyn till de skiftande individualiteterna, så att minsta möjliga hinder läggas i vägen för den personliga friheten där ej en annans rätt trädes för nära, men skrankor behållas, eller t. o. m. ökas, där andras rätt kan kränkas.

När denna humanitet gjort sitt intåg i skolorna; när eleverna icke mer betraktas som »klass,» utan hvar för sig, då skall skolan börja fylla ett af de många villkoren för att ge verklig näring och därigenom utveckling och därigenom lycka åt ungdomen.

En sådan skola skulle för det första sträfva att tidigt upptäcka och på specialstudier rikta de ovanliga anlagen.

För det andra skulle den också åt dem, som sakna utpräglade anlag, ordna ett sådant studiesätt, att äfven deras individualitet kunde utbildas och deras själsspänstighet ökas. Och detta villkor är om möjligt viktigare än det första, ty de ovanliga anlagen med-

föra ock en större självbevarelseenergi, medan de mera jämt och ringa begåfvade — som ju utgöra flertalet — mycket mera förvirras genom mångfalden och mycket lättare utplånas genom likformigheten i det nu rådande systemet.

Både de ovanligt begåfvades och de öfrigas rätt skall kunna tillgodoses om, som ofvan nämndes, skolplanen ordnas så, att vissa ämnen läsas under en del af läsåret, andra under en annan del; samt vissa ämnen under en annan tid, men aldrig alla på en gång.

Vidare genom att planlägga undervisningen så, att det lifaktiga självstudiet under lärares ledning blir det vanliga, men lärarens föredrag det ovanliga; högtidsstunden, icke hvardagslaget.

Slutligen genom att vid all undervisning föra lärjungen så vidt möjligt till verkligheten själf, icke till ett referat af densamma.

En sådan skola måste absolut bryta med hela det i koncentriska cirklar ordnade kursläsningssystemet och i visst fall återgå till den gamla skolans system, det kring de »humanistiska» studierna koncentrerade, ehuru de »svenska» ämnena, icke de döda språken, borde bli de ämnen, kring hvilka man samlade sig.

Tidig specialisering, där utpräglade individuella anlag finnas;

koncentrering kring vissa ämnen under vissa tidpunkter;

självarbete under hela skoltiden;

verklighetsberöring under alla skolstadier — detta måste varda den nya skolans fyra hörnstenar! Med den i vårt land vanliga reformsnabbheten blir det väl någon vacker dag under 2000-talets senare hälft som statens skolor börja byggas på den grunden. Hvad som här nedan yttras afser därför icke den ofvan antydda stora omorganisationen af skolväsendet, utan endast de förbättringar, som redan nu skulle kunna äga rum.

Om man som i Frankrike hos oss förlade öfverläsningen till skolan och gåfve barnen en hel fridag i veckan, skulle hemstudium — läsning af vittra arbeten, reseskildringar o. d., som lärarna anbefallde i samband med de i skolan idkade studierna — redan nu kunna äga rum.

Läxläsningen i hemmen förstör där trefnaden utan att främja självverksamheten, ty den sker i regeln med allt för frikostig — och ofta oklok — hjälp från föräldrarnas sida. I skolan skulle läxläsningen i regeln bli utan all hjälp, bli ett självverksamt och raskt skött arbete — icke detta långhängande, under förströddhet och gnäll om hjälp, som läxläsningen blir i hemmet.

I skolan kunde tid afsättas för valfritt självstudium på t. ex. följande sätt: I en klass af omkring

tolf elever — och med större klasser är ingen förnuftig eller personlig undervisningsmetod möjlig — finnas t. ex. tre elever med utpräglad håg, den ena för historia, den andra för matematik, den tredje för språk; två med utpräglad svårighet, den ena för matematik, den andra för språk; de sju däremot jämt begåfvade. De tre första finge då under hela terminen på vissa åt självständiga studier anslagna timmar gå djupare i hvardera sitt valda ämne; den första läsa några historiska verk om den period, som historielektionerna behandlade; den andra egna tiden åt sin matematik; den tredje läsa några utländska böcker, som berörts i språklektionen; de sju öfriga, mera jämt begåfvade, bruka samma tid till högläsning och handarbete. Sålunda erhålla alla sin del af historia, matematik och språk — men de särskildt intresserade tillfälle att gå djupare in i ämnet. Skulle åter bland de tre begåfvade en ha stor håg och lätthet för alla tre ämnena, måste denna läsa för sig själf i hemmet, ifall ej det grundligare studiet af det ena ämnet fick aflösa det andra. De två däremot, som hade särskildt svårt för matematik eller språk, skulle antingen få helt utbyta ämnet mot något annat, eller vara fria från skolan de timmarna, eller slutligen få bruka de timmar, som de mest begåfvade hade anslagna till själfstudium utöfver den gemensamma kursens kraf, till att med lärarens hjälp bättre sätta sig in i den för hela klassen gemensamma kursen.

För att möjliggöra en sådan plan kräfves bland annat den koncentrering af ämnena, om hvilken jag förut talat, så att t. ex. aldrig mer än ett eller högst två af de mest omfattande svenska ämnena — historia, geografi, naturvetenskap — studeras under samma tid; samt aldrig mer än ett språk läres åt gången, men de redan inhämtade underhållas genom litteraturläsning, skriftliga redogörelser för denna och samtal. En annan slags koncentrering är också nödvändig, den af »Uffe» ofta förordade: nämligen att icke splittra hvarje ämne i underafdelningar, utan att låta historien i sig innefatta också litteraturhistoria, kyrkohistoria o. s. v.; att låta geografien, under tidigare stadier, upptaga en del af naturkunnigheten och konsthistorien förenas med båda. Och en annan, ej mindre viktig koncentrering, är att, vid de för alla gemensamma kurserna, samla sig kring hufvudsakerna, med offrande af en mängd bisaker, hvilka — med kunskapens oupphörligt växande innehåll — icke kunna släpas med från generation till generation, som »oumbärliga för en bildad människa».

Med afseende å undervisningen borde den nu blomstrande metodiken få maka åt sig. De hittills obligatoriska tvåtempona: det omsorgsfulla muntliga förhöret och den omsorgsfulla preparationen af nästa läxa, skulle komma att omväxla med andra metoder, allt efter elevernas ålder, ämnets och elevernas säregna art, eller den och den särskilda delen af

ämnet. Ena gången skulle läraren ge en väckande, åskådlig framställning af en tid, en personlighet, ett land, en naturföreteelse; andra gången nöja sig med en blott orienterande anvisning till läsning, i skolan eller hemmet, af det eller det arbetet i ämnet, helst en källskrift; ena gången skulle han kräfva referatet af sitt föredrag eller af det lästa muntligt, andra gången skriftligt. Under en lektion, fylld af meddelade fakta, skulle eleven få anteckna ena timmen; en annan gång referera blott ur minnet. Ena gången skulle ett pensum, som gafs till inlärande, förklarande genomgås af läraren; en annan gång skulle ett pensum lämnas, som alls icke varit genomgånget, men som eleverna dock skulle kunna på egen hand genomtränga och tillägna sig. Stundom skulle uppgiften vara kort, från ena dagen till den andra; stundom utsträckt öfver en längre tid.

Inom skolan skulle, som sagdt, i regeln allt detta arbete äga rum. Men läsningen af skönlitteratur och alla därmed jämförliga böcker borde däremot göras till hemuppgift och inom vida tidsbestämningar. Ty vi veta alla, att hvad som i detta afseende på oss gjort djupa intryck, det har endast varit det fritt lästa, det, till hvilket vi kunnat välja vår egen tid, plats och stämning. Och som det ju i detta afseende kommer an på intrycket, ej på kunskapen, torde friheten här mer än annars vara väsentlig. Självverksamheten i detta fall kan understödas genom att läraren, som

det t. ex. sker i Frankrike, ger en föregående förklaring öfver de ord o. d., som i diktverket kunna bli svårförståeliga, och genom att läraren då och då, genom uppläsning af en dikt, väcker lusten att känna mera af samma skald. Mest verkar en dikt, liksom en upplysning, när den icke kommer väntad. Då en historielektion t. ex. afslutas genom en af Snoilskys *Svenska bilder*, glömma eleverna icke dikten och sällan heller den historiska episod dikten behandlat — om de så glömma allt annat! Men de i en »litteraturlektion» meddelade diktprofven flyta bort ur minnet som stickor och strån vid vårfloden.

För att återkomma till det land, hvars föredöme åberopats, så har Frankrike stora möjligheter framför oss att tillämpa ett förnuftigt system. Det är ett stort kulturland, med en oerhördt rik litteratur på alla områden; med en mångfald af, ur olika synpunkter, skrifna, populära historiska, litteraturhistoriska, naturvetenskapliga arbeten; där författas af klarhet strålande och af innehållsrikedom svällande, läroböcker. Därjämte finnes ett naturligt hufvudämne — franska språket, historien och litteraturen — kring hvilket, både ur patriotismens och kulturens synpunkt, en koncentration självklart bör äga rum.

Men äfven med våra ringare hjälpmedel skulle vi kunna åstadkomma något i denna riktning, ifall vi för det första blefve riktigt grundligt öfvertygade om nödvändigheten däraf. Och denna öfvertygelse skulle

åtminstone lärarna snart kunna vinna, ifall de studerade äfven de begåfvade barnens med hvarje skolår minskade receptivitet för intryck, deras ökade oförmåga af självverksamhet.

Huru en sålunda öfvertygad lärare sedan i detalj skulle sköta denna slags koncentrerade och hos eleven självverksamma undervisning, måste naturligtvis bero på lärarens egen personlighet. Jag tänker mig t. ex. att historieläraren ej skulle skildra den förhistoriska tiden utan ge eleverna i hand Montelii lilla arbete: *Lifvet i norden under hednatiden* och samme författares *Atlas* samt låta dem göra några museibesök. Sedan skulle han begära en skriftlig redogörelse, hvilken eleven borde illustrera med ritningar af några karaktäristiska typer af fornsaker. Därefter kunde han själf ge en jämförande öfversikt af samma period hos andra folk och slutligen, ifall en särskildt intresserad elev fanns, ge denna Lubbocks: *Människans urtillstånd* eller något motsvarande att läsa extra.

Hvarje lärare och lärarinna kan lätt inom sitt ämne tänka ut analogier till detta förfaringssätt. Geografilärarinnan, som t. ex. läser om Sibirien, gåfve alla eleverna till självstudium någon god allmänskildring; men de särskildt intresserade anbefallde hon någon reseskildring öfver Sibirien, Dostojevskis *Ur döda huset* e. d. till extra läsning. Framställde t. ex. historieläraren Napoleon I, kunde under franska

språklektionerna läsas ett arbete som De Vigny's *Servitude et grandeur militaire;* under nederländska frihetskriget *J. Motleys* arbete öfver detta ämne, Göthes *Egmont* och Schillers *Don Carlos.* En hel bok skulle kunna skrifvas med dylika planer för självverksamhet; med förslag om huru de olika kunskapsområdena skulle kunna utfylla hvarandra; huru historia, geografi, litteratur och konst kunde flätas in i hvarandra, liksom, å andra sidan, geografi och naturvetenskap; huru de olika lärarna sålunda kunde hjälpa hvarandra att ge lärjungen mera fyllighet i sitt vetande.

Om redan skolan oförsvarligt slösar med ungdomens andliga krafter genom sin brist på specialisering, koncentrering, självverksamhet och verklighetsberöring, så äro studentkurserna och seminarierna riktiga storätare af personligheter. Här, där endast periodiska tentamina borde förekomma; där alla studier borde äga självverksamhetens kynne; där tillmötesgås knappt i något afseende lärjungarnas hunger efter verkligheter, deras törst efter att självfva se, läsa, döma, efter att få intryck i första hand, ej genom andras referat!

Äfven här behöfves visserligen lärarens vägledning; än för att spara ett onödigt arbete genom en klargörande öfversikt; än för att påpeka någon ensidig framställning, för att utfylla någon ofullständig bild. Stundom borde läraren elda genom en liffull framställning af egna synpunkter, intressera genom en fin psykologisk studie, en färgrik tidsmålning; en annan

gång hjälpa lärjungen att finna de lagar, som behärska de företeelser, dem han genom egna rön lärt känna; eller att göra de jämförelser, till hvilka rönen erbjuda tillfälle. Äfven här skulle det muntliga och skriftliga referatet få en stor betydelse.

Men hela undervisningens mål här, likaväl som i skolan, borde icke vara examen och betyg, hvilka borde afskaffas från jorden, utan målet skulle vara: att lärjungarna själfva i första hand hämtade sin kunskap, erhölle sina intryck, danade sina åsikter, arbetade sig till sina andliga njutningar i stället för att som nu nå dem utan all möda genom lärarnas »intressanta», ofta slappt åhörda och snabbt glömda föredrag — öfver fem ämnen hvar förmiddag!!

Fakta halka ur allas minne — och fortast ur deras, som läst efter mixtur- och teskedssystemet. Men bildning är lyckligtvis icke blott kunskap om fakta, utan enligt en ypperlig paradox: »det, som är kvar, sedan vi glömt allt, hvad vi lärt».

Ju större rikedom af dylikt kvarstannande gods, ju större är behållningen af ett studium; ju flera inre bilder, vibrerande känslor och tankeförbindelser; ju flera likt suggestion verkande intryck, som vi blifvit fyllda af, ju mera utveckling hafva vi genom ett studium vunnit för vår personlighet. Och att lärjungarna i detta afseende vinna så föga, fast de kunna genomgå både skola och studentkurs eller seminarium med »högsta betyg», detta är den lifsskada de vanligen få

behålla! Examens väl ordnade, etiketterade burkvetande går däremot snart förloradt. Den åter, som genom valfrihet och självarbete bibehållit kunskapshåg och arbetsduglighet, kan sedan lätt fylla de luckor, denna studiemetod lämnat i fråga om insikter.

Endast den, som genom kunskapen fått syn på det stora sammanhanget i tillvaron, sammanhanget mellan naturen och människolifvet, mellan nutiden och forntiden, mellan folken och mellan idéerna, den kan ej mista sin »bildning». Endast den, som genom den andliga näring, han erhållit, ser mera klart, känner mera eldigt, griper lifvets rikedom mera helt, har verkligen fått »bildning». Denna bildning kan vara vunnen på det mest regellösa sätt; kanske vid aftonbrasan eller på ängen; vid hafsstranden eller i skogen; kan vara hämtad ur gamla luntor eller ur naturen själf; den kan hafva stora luckor och mycken ensidighet — men huru lefvande, personlig, självägd, rik är den icke mot deras, som i femtonåriga lärokursers cirkelgång med tillbunden mun tröskat axen från andras åkrar!

Tiden ropar efter »personligheter», men den skall ropa förgäfves, till dess vi låta barnen lefva och lära som personligheter; låta dem hafva en egen vilja, låta dem tänka egna tankar, arbeta sig till egna kunskaper, bilda sig egna omdömen; till dess vi, med ett ord, upphöra att i skolorna mörda de ämnen till personligheter, dem vi sedan förgäfves skola vänta oss att finna i lifvet.



Hemlöshet.*

Tid efter annan höras anklagelser mot nutiden och dess fördärf, i jämförelse med forna tiders sedliga allvar. Dessa anklagelser äro lika högljudda och lika grundlösa, som de flesta dylika anklagelser, upprepade släktled efter släktled ända från de tider då mänskligheten medvetet började sträfva efter andra syften än den otyglade driftens ögonblickliga tillfredsställande.

Man behöfver endast vädja till männen af denna och gubbarna från föregående generation för att bli upplyst om att oseder i skolorna icke är något särskildt kännetecknande för vår tid. Läser man de historiska skildringarna af t. ex. lifvet under forna tider vid högskoloraa — där de yngre studenterna hade samma ålder som nu skolgossarna i femte och sjette klasserna — skall man bli öfvertygad, att det

* Ur tidskriften *Verdandi* 1887. Äfven om denna uppsats gäller att den delvis upprepar redan uttalade satser men att den medtages emedan den dessutom framhåller en viktig, i det föregående ej behandlad, synpunkt.

ondas orsak icke är »den moderna litteraturen» eller »den moderna otron».

Om den verkliga, omedelbara orsaken, de i naturen grundade lidelserna, och möjligheten att genom uppfostran modifiera dessa, är här icke min afsikt att tala. Denna fråga skulle kunna utredas endast af en person, som ägde grundlig kännedom om så väl den fysiologiska som psykologiska vetenskapens resultat, och tillika vore ett pedagogiskt snille — ja måhända skulle ej ens, på vetenskapernas närvarande ståndpunkt, tillräckliga hjälpmedel stå till buds för en sådan uppgift, äfven om någon funnes, som kunde lefvandegöra och vidare utveckla det mest originella i Socrates', Rousseau's och Spencer's pedagogiska system. Ty mindre än så kräfves ej af den, som skall kunna lämna en för utvecklingen verkligen betydelsefull insats i detta ämne.

Min afsikt är endast att lämna några antydningar om det ondas sekundära orsak, hvilken icke uppmärksammas så som den förtjänar. Denna orsak är den inom alla klasser ökade hemlösheten.

Ty att bo hos sina föräldrar — som skolungdomen ju i allmänhet i staden gör — är icke detsamma som att lefva i ett hem.

Genom att Stockholm närmar sig storstadens dimensioner till omfattning och folkmängd, utan att ännu märkbart närma sig storstadsvanor med afseende å sällskapslifvet, har detta orimligt inkräktat på hemlifvet.

Detta störes därjämte hos oss, som öfverallt, inom arbetsklassen af mödrarnas utearbete och inom öfverklassens af en oupphörligt växande mängd offentliga nöjen och åligganden. Dessa kunna hopas därhän, att en af Stockholms verksamma damer vid ett litet öfverslag af de föreningar och sällskap, där hon år från år blifvit medlem, fann dem utgöra sjuttiofyra och dock voro däri icke inbegripna alla de möjligheter, som finnas att i Stockholm »förena» sig — för det allmännas gagn och hemmens skada!

Fordom var det egentligen mannen och fadern, som hemmet för dessa yttre angelägenheters skull måste umbära. Nu är det också hustrun och modern, som icke blott för nöjen eller samkväm eller uppbyggelse äfven utan för möten eller föreläsningar eller styrelser lämnar hemmet afton efter afton, d. v. s. just den tid, hon borde ägna de om förmiddagarna i skolorna upptagna barnen.

Detta alltjämt växande sällskapslif, detta oupphörligt ökade föreningslif och utelif har den följden, att modern tidigast möjligt skickar barnen i skolan, äfven då hon af intet annat än just de nämnda förhållandena borde vara hindrad att själf gifva barnen deras första undervisning, till hvilket i regeln den skolbildade generationen af nuvarande mödrar vore fullt duglig, och vid hvilken undervisning ännu intet behof af kamratlifvets eggelse gör sig gällande. Ja, till och med innan skoltiden börjar och på loftiderna

från skolan är det i regeln åt tjänarinnorna barnen lämnas för sina promenader, kälkbacksåkningar o. s. v. »Öfverklassens» barn uppfostras i de flesta fall af sköterskan och skolan i lika, om ej i högre grad, än af modern — för att icke tala om fadern, som ännu i regeln endast är en tillfällighet vid barnens uppfostran.

Mången har kanske den invändningen färdig, att i ingen tid dock så mycket gjorts för barnens uppfostran som nu; att föräldrarna aldrig varit så vakna för barnens fysiska och psykiska kraf; att under ingen tid samlifvet varit så fritt mellan föräldrar och barn, eller skolorna i så stark, om ock i många fall missriktad, verksamhet.

Allt detta är sant. Men mycket af detta bidrager just att öka den hemlöshet, jag talar om. Ju mera skolan utvecklas, ju mera belastas den med all barnens undervisning och tar som följd däraf allt flera timmar af dagen. Skolan måste undervisa äfven i sådana enkla ämnen, som mödrarna nu borde kunna sköta minst lika väl som våra farmödrar förr skötte dem, nämligen att göra barnen förtrogna med åtminstone den inhemska skönlitteraturen och med handarbeten. Ju mera vården om barnens kroppsliga och andliga hälsa framkallar sådana, i och för sig förträffliga, ting som slöjd, gymnastik och allehanda sport, dragas barnen bort från hemmen, och när de äro hemma, hindras de ofta af läxor och skrifningar att

vara med far och mor — om dessa undantagsvis äro hemma! Så att, när man å ena sidan tar i betraktande huru det nuvarande skolsystemet förbrukar barnens tid och det nuvarande sällskaps- och utelifvet och föreningslifvet föräldrarnas, då skall man komma till just den iakttagelse hvarmed jag började: att *hemlifvet* mer och mer upphör.

De reformer, man måste kräfva af skolan för att mer återge barnen åt hemmen samt bereda tid till sport o. d. vid dager, är här ej platsen att vidröra, då afsikten med dessa rader endast är att framhålla hvad hemmen själfva måste reformera, om skolans reformer väsentligt skola gagna ungdomen.

Ty skolreformer i den antydda riktningen hafva skett, men mödrarna beklaga sig då öfver att barnen hafva för litet hemarbete eller för få timmar i skolan, och att de — mödrarna — alls inte veta hvad de »skola sysselsätta barnen med» under deras myckna lediga tid!

Hvad man med skäl kan påpeka som ett stort framsteg i nutidens hem, det förtroligare umgänget mellan föräldrar och barn, har blott delvis fått den rätta riktningen. Den har mera haft till följd att barnen få leka stora, med föräldrarnas vanor och nöjen, eller att föräldrarna upphört att lefva sitt eget lif. Men ingendera är sättet, på hvilket ett djupt och friskt förhållande skapas mellan barn och föräldrar.

Man ser t. ex. å ena sidan ett fåtal samvets-

granna mödrar och fäder, som egentligen lefva bara »för barnens skull», ja, helt omdana sitt eget lif för barnens, genom hvilket dessa få den föreställningen, att de äro medelpunkter i tillvaron. Man ser å andra sidan att barnen, delaktiga af all hemmens lyx och öfverförfining, äga de vuxnas anspråk på nöjen och elegans; själfva ge baler och middagar i hemmen eller på hotellen för sina skolkamrater, tillställningar vid hvilka all fåfänga och flärd hos de vuxna troget efterbildas!

Men sedan kräfver man af dessa gossar och flickor — när den ålder kommer då lidelserna vakna — en själfbehärskning, en förmåga af försakelse, en stoicism gent emot frestelserna, som de icke öfvats i och icke sett utöfvas af föräldrarna!

De flesta öfverklasshem ha icke råd att föra det lif som där lefves; det är med kreditorers penningar, eller en oskälig vinst på arbetares bekostnad, eller ett lättsinnigt förbrukande af de för »svåra tider» eller familjeförsörjarens frånfälle väl behöfliga besparingarna, som lyxen i hemmens vanor underhålles. Men äfven då, i ett eller annat sällsynt fall, medel verkligen finnas att lefva högt i hemmet, borde föräldrarna dock ej »hafva råd» till detta — ifall barnens bästa toges i betraktande!

Föräldrarna kunna tala om flit huru mycket de vilja, men blir ej fars och mors arbete för barnen en lefvande verklighet, då hade föräldrarna hellre bort

tiga. Och sak samma gäller om varningar och nyckfulla förbud till barnen med afseende å njutningslustens tillfredsställande, då föräldrarna ej verka genom sitt föredöme.

Å andra sidan blir följden ofta lika olycklig, när sträfsamma föräldrar för barnen dölja sina försakelser, när de själfva åtaga sig alla mödor för att spara de unga och slita ut sig, för att barnen icke skola tro, att föräldrarna ej ha råd att låta dem vara lika fint klädda som kamraterna eller få samma nöjen. Och allra minst lyckas de hem hjälpa ungdomen genom ungdomsårens svårigheter, där stränghet förstört förtroendet mellan barn och föräldrar, där barnen blifva osanna af brist på mod och lättsinniga af brist på frihet, där föräldrarna ställt sig som undantagsvarelser för barnen med kraf på en blind vördnad, en absolut underkastelse. Från dylika hem kunde fordom dugande män och kvinnor utgå, men numera ytterst sällan. Ty ungdomen godkänner i vår tid inga dylika anspråk, sedan det förtroliga umgänget med föräldrarna beröfvat dessa deras ofelbarhetsnimbus.

De hem, som utsända de mest sedligt starka och arbetsfriska unga män och kvinnor, äro de, där barn och föräldrar äro arbetskamrater och jämlikar, på samma sätt som yngre syskon äro jämlikar med en god äldre syster och bror; där föräldrarna, genom att sålunda var barn med barnen, unga med ungdomen, tvånglöst stöda de uppväxande i deras ut-

veckling till människor, genom att alltid *behandla dem som människor.* I sådana hem ordnas intet särskildt för barnen; de betraktas ej som tillhörande en slags varelser och föräldrarna som tillhörande en annan; föräldrarna vinna barnens aktning genom att vara sanna och naturliga; de lefva och handla så, att de kunna låta barnen se in i sitt arbete, sina sträfvanden, sina tillgångar; ja, så vidt möjligt i sina fröjder och sorger, sina fel och misstag. Sådana föräldrar kunna också, utan konstlad nedlåtenhet eller öfverlägsenhet, upptaga barnens meddelsamhet och omärkligt uppfostra, under ett fritt utbyte af tankar och tycken. Barnen erhålla ej allt till skänks: i mån af sina krafter måste de deltaga i hemmets sysslor; de lära sig taga hänsyn till föräldrar, tjänare och hvarandra; de hafva skyldigheter och rättigheter, lika orubbliga som de äldres och man har aktning för dem, lika visst som man lär dem ha aktning för andra. De komma i daglig beröring med verkligheter; få göra nytta, ej blott låtsa göra det; få väsentligen skapa sina nöjen själfva, sina små inkomster själfva och till och med sina straff själfva, emedan föräldrarna aldrig hindra att de få lida sina handlingars naturliga följder. I sådana hem ges aldrig en befallning utan ett skäl tillika, så snart ett sådant kan begripas, och ansvarskänslan öfverflyttas sålunda från spädaste år på barnen själfva. Förbud äro ytterst sällsynta, men orubbliga, emedan alltid grundade på

ett godt skäl, icke på en nyck; mor och far äro vakna men bevaka ej de unga, och den relativa friheten lär barnen att bruka den fullständiga friheten, medan förbud och kontroll skapa svek eller svaghet. En gammal, olärd hushållerska, som lefde af att ha skolgossar inackorderade, var en af de bästa pedagoger jag sett. Hennes »metod» bestod i att hålla af gossarna och *tro på dem*, ett förtroende de i regeln alla sökte förtjäna. Vidare äro goda hem glada. Ömheten där är frisk, ej sentimental. Där predikas icke och käxas icke om obetydligheter rörande skick och ordning; där ropa icke mödrar eller systrar på oanständighet, om gossen berättar en lustig historia eller brukar ett kraftord; där behandlas ej ett skämt som en yttring af sedefördärf eller djärfva meningar som bevis på »tidens ondska». Där råder den friskhet, den frånvaro af pryderi, som väl kan enas med sinnesrenhet och enkel värdighet hos hemmets kvinnliga medlemmar, egenskaper som icke af något annat kunna ersättas. Där finnes sammanhållning, så att unga och gamla förenas till arbete, förströelse, läsning och samspråk, där ena gången de unga, andra gången de gamla ange tonen. Där är ett öppet hus för de ungas vänner och frihet att roa sig huru gladt som helst, men i all enkelhet, utan att hemvanorna därvid ändras. Från J. L. Runebergs tarfliga barndomshem omtalas, att hans mor — då hon uppmanade sonens unga gäster att dansa så länge de orkade — tillade: »Bli ni törstiga, står vatt-

sån där och skopan hänger bredvid», — och gladare dansbjudningar mindes knappt den gamla dam, som berättade historien, att hon varit med om! Denna gammaldags förnämhet, modet att vara sig själf, den saknas i nutidens hem, och bristen på mod gör brist på glädje.*

Den enkla, gästfria hemglädje, som nu försvinner för barnbalerna, läxorna och föräldrarnas utelif — denna är det som måste återkomma, om det onda ej skall förvärras. Ty man botar ej ondt med ondt: man öfvervinner endast det onda med det goda. Bli ej hemmen åter soliga, lugna, enkla och friska, då må mödrarna gå på diskussionsmöten om uppfostran och sedlighet huru mycket som helst — intet skall ändå väsentligen bli annorlunda! Mödrarna måste på allvar inse, att intet socialt värf har större betydelse än uppfostran och att vid denna intet kan ersätta deras eget jämna inflytande inom ett hem. Och de måste besluta sig för reformer bland annat i den riktning, som en af yttre värf och sällskapslif öfverhopad mor i Stockholm, nämligen att, utom en gång i veckan, afhålla sig från alla bjudningar och dylikt, för att äga sina aftnar i ro med barnen. Huru länge skall flertalet mödrar offra barnen för det nuvarande sällskapslifvets och föreningslifvets eviga enahanda af intighet?

* Sedan detta skrefs har upplifvandet af folkdanserna i hög grad bidragit att återföra den enkla och friska tonen i ungdomens nöjen.

Meningen är icke att beröfva vare sig sällskapslifvet eller det offentliga arbetet allt inflytande af erfarna och tänkande mödrar, utan endast att påpeka den öfveransträngning, som nu vållas af att hvar och en åtager sig många gånger för mycket umgänge och offentliga värf, en öfveransträngning, som särskildt genom mödrarna återverkar skadligt på hemmen. I vår tid som i alla andra tider — lifsåskådningen må i öfrigt vara hvilken som helst, hedningens eller den kristnes, judens eller fritänkarens — danas goda hem endast af de föräldrar, hvilka hysa en religiös vördnad för hemmets helgd.



Böckerna mot läseböckerna.*

Sagans betydelse för barnet är erkänd af de mera mänskliga pedagogerna. Men månne det oaktadt uppfostrare i allmänhet, skolföreståndare, författare af barn- och läseböcker, under förtroliga sagostunder i en barnskara hämtat allt det gagn de själfva där kunde finnà? Ty när man tillmötesgått de smås ifriga böner om en saga och tagit fram ur sitt minne det bästa man gömt där, från den tid man själf bad så där ifrigt och så där lätt kunde lyckliggöras, då har man ej blott beredt sig ett nöje utan också ett tillfälle att lära. Många hafva helt visst begagnat detta tillfälle, andra icke. Men i hvad fall som helst hafva vi ett stort förråd af outbytta iakttagelser från sagoberättandets område, iakttagelser, hvilka skulle kunna ge oss de viktigaste upplysningar om barnets själslif och lagarna för dess utveckling. Ju förr vi, som arbeta med eller för ungdomen, börja meddela hvar-

* Ur tidskriften *Verdandi* 1884, således innan vare sig jag eller mig veterligt någon annan i Sverige hade någon kännedom om det då af Preyer i Tyskland började barnpsykologiska studiet.

andra icke blott hvad vi själfva tänka om barnen utan hvad barnen själfva tänka och känna, dess förr skola vi inom uppfostran finna den smala väg, hvilken leder till lifvet. Här som öfverallt kan den icke beträdas utan självförsakelse, och denna innebär: att man afstår från att dana det unga släktet till ett bevis för egna pedagogiska teoriers riktighet och i stället vördnadsfullt hjälper det att utvecklas enligt dess egen natur. Det är förebuden till en sådan självförsakelse, som inom den nutida rörelsen på uppfostrans område är det mest löftesrika. Pedagogikens målsmän börja här och där följa samma metod som nutidens vetenskap. De hafva funnit det orimliga i att utgå från teorier om barnets och uppfostrans väsen. I stället söka de samla mångsidiga erfarenheter, såväl om barnen som om olika uppfostringsplaners sätt att verka, och veta att först långvariga empiriska rön berättiga till framställandet ens af en hypotes, så mycket mera då af en teori!

Ännu är det dock hufvudsakligen skolmetoderna och *skol*barnen, hvilka äro föremål för iakttagelser och rön. Men den tid skall komma, då *barnen* helt enkelt blifva mera mångsidigt, förstående, personligt, jag skulle nästan vilja säga oegennyttigt, iakttagna.

Jag vill här till diskussion och pröfning framställa en hypotes, som jag grundat på en omfattande erfarenhet, både som åhörare och berättare af sagor. Om jag i ett påstående, som det ej här är afsikten

att bevisa, skulle samla min erfarenhet i sagda ämne, så blir det, att den andliga spis, som för barnet är mest tilldragande, också är den för detsamma mest närande; något som fysiologien i våra dagar påvisat inom barnets organiska tillvaro, och som uppfostringsläran redan börjat medvetet eller omedvetet öfverföra på det andliga området, men utan att ännu riktigt våga tro naturen om att vara så enkel, att den så nära förbundit behofvet med böjelsen! Däremot påstås naturligtvis lika litet att endast det för barnet mest fängslande, t. ex. sagor, bör utgöra dess uppfostran, som fysiologen påstår att endast det för barnet mest välsmakande, t. ex. socker, bör utgöra dess föda.

Hvad hvarje sagoberättare erfar som alldeles särskildt tilldragande för barnet, är sagans episkt lugna, klara åskådlighet, dess orubbliga objektivitet. Och all framställning, som vill vinna barnets uppmärksamhet — vare sig af den nordiska, klassiska eller bibliska historien — måste hafva detta sagans skaplynne. Det finnes nästan inga sagoberättare hvilka så helt fängsla barnen som gamla barnjungfrur. De glömma aldrig något målande drag i sagan, utan ge ständigt samma breda, fylliga framställning. Och de berätta utan vare sig förklaringar eller tillämpning, med barnens egen, omedelbart gripna känsla. Allt, som stör sagans lugna gång, framför allt om berättaren ställer sig utom sagan genom ett skämt öfver den, träffar barnet som ett djupt obehag. Barnen äro alla mer

eller mindre konstnärsnaturer, i den meningen att de vilja mottaga ett intryck fullt, som själfändamål, ej som medel för något annat. Och de vilja tro på sagan. De vilja genom henne upplefva något verkligt, på samma gång som de ropa »nej» då man frågar om de vilja hafva en verklig berättelse hellre än en saga? Denna skenbara motsägelse förklaras därmed att sagans framställning af verkligheten, sådan folkens barndomsfantasi uppfattat denna, just är den form, i hvilken också barnets fantasi kan upptaga den.*

Under sagoberättandet finner man vidare att det för barnet tilldragande är framställningen af handlingar; att endast på den omvägen kan det gripas af känslor och stämningar. Barnets utveckling — detta är en sanning, som hunnit bli utnött innan den blifvif tillgodogjord — motsvarar i smått mänsklighetens i stort. Och härmed följer att barnen lika naivt ens idealism och realism som folkens episka diktning gör det. Det stora, goda, hjältelika, öfvernaturliga griper dem mest; men endast i konkret gestalt, sinnligt åskådliggjordt, med lifvets egen kraftrikedom, utan anpassning efter nutida uppfattningar.

Man kan pröfva detta genom att berätta t. ex. en äkta folksaga och en variant af Andersen öfver densamma, och med få undantag skola barnen enstämmigt förklara den första som »den roligaste». Samma

* Se Julius Humble: *Om sagans betydelse för barnet.*

rön kan man göra genom att berätta något omedelbart ur Snorre Sturleson och så en modern omskrifning af samma episod.

Hvad man vidare finner vara tilldragande för friska barn, med sund matlust, det är det myckna, men ingalunda det mångahanda.

Först af allt fråga de, om »sagan är lång», sedan de fått hopp om att den är »rolig»; de höra gärna om samma saga huru ofta som helst; de hafva ett omedvetet behof af grundlig tillägnelse, så snart det man ger dem öfverensstämmer med deras utvecklingsgrad. Detta gäller alla ämnen. Jag vet barn, som afskytt de »valda berättelser» ur bibeln med hvilka morgonandakten inleddes, men hvilka läst Nya Testamentet som en »rolig bok»; som ej kunnat väckas till verkligt intresse för nordiska gudaläran i äfven ett så pass utförligt utdrag som Fryxells, men som varit fulla af hänryckning, då Eddornas eget innehåll meddelats dem, o. s. v. Äfven i detta likna de små barnen de stora barnen, konstnärerna. Barnens fantasi kräfver fulla, hela, djupa intryck till näring för sitt rastlöst bildande och ombildande arbete, och är deras friska sinnlighet ostörd af en påtvungen dualism, då leder den med en beundransvärdt säker instinkt barnen att välja det sunda, rena och sköna, men förkasta det ohälsosamma, råa och fula. För det fjärde finner man vid sagoberättandet, att barnens böjelse för *kontinuitet i intrycken* är fullt lika stor, som deras mycket om

talade böjelse för omväxling. Man får icke höra barnen säga: tala nu om en lustig saga, den förra var så hemsk! Utan om man börjat berätta hemska sagor, vilja de hafva den ena hemska efter den andra, och om man börjat berätta lustiga, kunna de ej tröttna att skratta. Ombytligheten hos barnen vid lekar, läsning och arbeten är ej ett så allmänt kännetecknande drag hos barnanaturen som man velat göra den till. Den är åtminstone särskildt kännetecknande blott för de barn, hvilka icke få efter deras natur och böjelse lämpad läsning och lek; ombytligheten är på visst sätt ett naturens självförsvar mot det omedvetet ohälsosamma.

Hvad det komiska angår, så finner man under sagoberättandet, *att barnet har det vaknaste sinne för hvad man skulle kunna kalla situationshumor;* men däremot hafva de knappt ett spår af mottaglighet för den på djupare själiska kontraster hvilande humorn, och allra minst för den självironiserande humorn. Alla barn äro därför mycket roade af fru Lenngren; jag vet åtta- à tio-åringar, som självmant lärt sig hennes populäraste dikter utantill. Men de hafva däremot ej den ringaste uppfattning af sådana böcker som göra deras egen tanke- och känslovärld till föremål för leendet. En bok som t. ex. *Tom Sawyer* skulle roa de flesta barn — med barn menar jag nu åldern till omkring tolf år — endast genom röfvarepisoderna. Skall en berättelse ur deras egen värld

verkligen göra intryck på dem, då måste den liksom sagan vara full af lif, handling och öfverraskningar, bred och naiv i framställningen, utan märkbara afsikter. Alla barnböcker, af hvilka barn genom lifvet behålla något minne och intryck, äro sådana som åtminstone i ett eller annat afseende fyllt dessa villkor. De öfriga täckas af andra intryck, men bli därför lika litet oskadliggjorda, som arsenikhaltiga tapeter genom hur många nya papperslager som helst! Man kan, i fråga om barns humor, lätt förvissa sig genom ett prof. Man må berätta barn den allra mest komiska psykologiska barnanekdot, och från 99 af 100 skall man på sin höjd få höra ett: »så rysligt dumt», medan den enfaldiga ramsa, som framställer en situation, kommer dem att storskratta af munterhet. Så långt jag följt med barnlitteraturen, har ingen bok vunnit en så stor popularitet bland de små, som just *Barnkammarens bok*, den illustrerade samlingen af de enkla små barnvisor, hvilka fröjdat släkte efter släkte af svenska barn.

Att barn ej *känna tilldragning för det abstrakta* är också en af de gamla sanningarna, på hvars riktighet sagoberättandet lämnar de bästa bevis. Alla, om än så väl utklädda, dygder eller egenskaper röja sig underbart snabbt för barnen som något »ledsamt». För fabler ha barnen sällan tycke, minst af allt dock för afhandlingar. Räfvens eller björnens uppträdande i en saga eller i en verklig tilldragelse gör dem till

barnens förtroliga vänner, medan äfven den mest lifliga och barnsliga afhandling om »Björnen» eller »Räfven» lämnar dem oberörda, såvida icke någon deras personliga erfarenhet från landet eller ett menageri kan komma dem till hjälp. Denna sanning är så erkänd och från så många synpunkter påvisad, att jag här blott antecknar, att äfven sagoberättandet lämnar nya bevis för dess hållbarhet. Slutligen visa barn under sagoberättandet en finkänslig sårbarhet för *allt nedlåtande, allt till barnets ståndpunkt sig sänkande, allt gjordt i framställningen.* Vid meddelandet med barn, i synnerhet hos representanterna för utvecklingen till ett bättre, har reaktionen mot den gamla läxläsnings- och pluggningsmetoden medfört en konstlad naivitet, bildrikedom och liflighet, hvilket allt barnen snart finna vara tillställdt för deras räkning, något ej fullt äkta. Detta sätt att t. o. m. ge barnen sin egen inbillningskraft förslappar barnens, om det än i början lyckas göra dem mycket roade af lektionerna. Ty de bilder och jämförelser, lika väl som de slutsatser, en annan tänkt ut åt dem, bli hämmande för barnens själfverksamhet och dessutom mycket fort glömda. Det är med detta som med den själfskapade leksaken: dess nöje är outtömligt, medan den fullfärdiga leksaken vanligen blott ger två fröjder: förevisandet och sedan sönderplockandet för att utleta »mekaniken», den enda själfverksamhet den framkallar. Undervisningen börjar i detta fall likna

barnleksakerna och barnböckerna; allt för fullkomliga, alltför rikt illustrerade hindra dessa inbillningens egna fria upptäcktsfärd och äfven de goda illustrationerna blifva sålunda ofta till verklig skada, för att ej tala om huru ofta barnen af bilderna känna sig besvikna.

Sagans måtta är icke hennes minst tilldragande egenskap för barnet. Hon tecknar sina bilder med några få, bestämda, ofta upprepade drag, men låter sedan inbillningen färglägga bilden. Den enformighet, rytm och symmetri, hvilka finnas i den äkta folksagan, äro för barnet synnerligen fängslande, det njuter dessa upprepanden af »första, andra, tredje året», o. s. v., alldeles som af omkväde och rim i poesien.

Här vill jag i förbigående påpeka, att lika säker, som barnets smak visar sig vara i fråga om sagorna, där det yppersta också är det dem käraste, lika säker är deras instinkt för det *formell* riktiga i poesi.* Det lyriskt flödande, det sångbara tjusar dem, medan det metriskt knaggliga aldrig tilltalar dem. Af poesi, som barn frivilligt lärt sig utantill, har jag väl, hvad innehållet angår, funnit mycket vara »klingklang»poesi, men sällan något *metriskt* dåligt.

Dessa ofvan anförda iakttagelser skulle kunna fullständigas på många sätt och tillämpas på många områden, den rena undervisningens ej mindre än den

* Sedan detta skrefs har jag t. ex. sett sex-sjuåringar med förtjusning lyssna till Frödings visor, hvilket just utgör ett bevis för detta påstående.

sedliga uppfostrans. Jag ämnar här endast söka hänföra det redan sagda till ett enda område, det hvilket inom skolan närmast motsvarar sagoberättandet i hemmet, nämligen läseböckernas. Dessa skola ju både roa och undervisa, lämna öfning i innanläsning och tillfälle till utveckling af begreppen, på samma gång som tilltala fantasien!!

Att läseböckerna fylla sin *nyttiga* uppgift är obestridligt. Om de fylla den nöjsamma är mer tvifvelaktigt. Det är här emellertid icke afsikten att underkasta de nu hos oss brukliga läseböckerna någon granskning; äfven *om* de vore de yppersta i sitt slag — hvilket de ingalunda äro — skulle det mesta af hvad jag *väsentligast* har att anmärka mot dem, ändå kvarstå.* Och detta består kort och godt däri, att själfva läseboks-systemet strider mot de här ofvan anförda iakttagelserna om hvad som är för barnen mest tilldragande och således mest gifvande.

I stället för det episkt lugna, enhetliga, ge läseböckerna en orolig blandning af allehanda plockgods ur barnkammaren, religionsläran, poesien, naturkunnigheten och historien; här och där kommer en saga eller ett verkligt poem, hvilken i ton och åskådlighet bjärt sticker af mot grannarna. I stället för klara intryck få barnen genom denna röra grumlade; i stället

* Jag har aldrig sett någon ypperlig läsebok mer än Nordahl-Rolfsens för den norska folkskolan, hvilken jag anmält i *Ord och Bild*.

för objektivitet sedelärande barnhistorier; i stället för poesi undervisande rimmeri; i stället för handling begrundning; i stället för mycket, mångahanda; i stället för kontinuitet i intrycken oupphörlig omväxling; i stället för konkreta lifsintryck afhandlingar och i stället för naivitet nedlåtenhet!

Om läseboksförfattarna kunde höra barnens omdömen om hur »tråkigt» det mesta är i läseböckerna; se deras sträfvan att begripa sammanhanget mellan t. ex. sagans lycklige gosse och barnberättelsens sedige; eller deras kritik öfver talesätt, sådana som: »mina små vänner» eller »nu frågen I säkert något», så skulle de få insikt om att läseboksstilen är föga *tilldragande*. Och den är icke alls *närande*, äfven då de små nätta bitarna och rimmerierna för de vid böckerna ovana ha nyhetens tilldragning. Beviset är, att de aldrig önska läsa *om* det, som de gärna göra med sagorna och de riktiga poemen.

Det måste så vara. Ty läseboken — om den skall fylla sitt pedagogiska ändamål — blir alltid en samling af för barnen valda eller gjorda »bitar» från olika tider, af olika personer, med olika lifsåsikt och uttryckssätt. Mellan dessa kastas barnen ur stämning i stämning, från en uppfattning i en annan. Och detta blir oundvikligt äfven med det bästa urval. Det är icke blott det att läseboken innehåller korta stycken, som är det osunda. En samling folksagor innehåller också korta stycken; Topelii Läsning för barn, Ander-

sens sagor och Fänrik Ståls sägner likaså, och dock tillhöra de alla den käraste och bästa barndomsläsningen. Men sagans värld och lifsåskådning är enhetlig; så är den ock i Fänrik Ståls Sägner, hos Topelius och Andersen, och det är på den inre enheten det först och främst beror, att barnen erhålla djupa, klara, fortvarande intryck. Mycket kan en samlare visserligen främja detta; vi hafva verkligen *en* svensk läsebok, som ger oss enhetligt, ursprungligt och äkta nordiskt innehåll, A. Hazelii *Fosterländsk läsning.* Den har mig veterligt ej blifvit använd i någon skola och är dock den enda nu befintliga, som där borde få plats, ifall man med en läsebok vill främja ett helt uppfostrande, icke blott ett undervisande syfte. Vi sakna ännu en läsebok motsvarande hvad Topelius med *Boken om vårt land* gifvit Finland. Men när vi erhållit en sådan, borde vi sedan säga farväl åt alla andra läseböcker, med hvilka skolundervisningen grundlägger svenska språkets välläsning och kännedom om dess vitterhet. För denna välläsnings skull offras i och med läseboken de första lifsviktiga intrycken af barnens beröring med böckernas värld, de så väsentligt bestämmande *första* intrycken, med hvilka ingen bok sedan kan täfla! Som det sker med svenskan, fortsättes det sedan med de andra språken.

Hvad är följden i fråga om utveckling af detta läsebokssystem, från sex till sexton års ålder?

Hvad är följden i allmänhet för karakterens ut-

veckling, genom att flyga från intryck till intryck, läppja flyktigt på många olika ämnen, se utsikt efter utsikt fara förbi, utan att stanna vid något?

Man brukar, hvad de vuxna angår, genast hafva svaret färdigt, och det är så öfverensstämmande att det inte behöfver upprepas. Men det som här gäller för de vuxna, skulle det mindre gälla för barnet? Det gäller *mycket mer* om barnet! De vuxna hafva vanligen ett arbete, en uppgift, något enhetligt, om hvilket mångfalden kan ordna sig och i hvilket omväxling kan vara behöflig. Men barnets hela skoldag är omväxling; det sätt på hvilket de mottaga kunskapen är skedbladvis. Är det ej då skäl att af alla krafter motarbeta denna splittring öfverallt, där den ej är nödvändig?

Och den är *ej* nödvändig i och genom läseböckerna. I de utländska språken liksom i vårt eget sporras barnens intresse, ökas deras ordförråd många gånger mer genom en bok än genom en läsebok. Men äfven om det icke så vore, så är hvad man genom läseböckerna vinner i snabbare färdighet inom modersmålet och de främmande språken, icke en jämförlig vinst mot den ofvan antydda förlusten i fråga om utveckling.

Hvari denna förlust består skall jag genom en jämförelse söka visa. Att läskunnigheten icke var så allmän förr som nu, det vet man. Men jag har aldrig hört uppges att det berodde af bristen på läseböcker.

De, som kunde läsa innantill, hade vunnit denna färdighet det oaktadt, och konsten att läsa böcker och att skrifva böcker vann icke så litet på den enklare metoden! Man hade ännu för trettio år sedan egentligen blott A-B-C-böcker, med en tupp, som värpte. När man i en sådan lärt stafva och lägga ihop; fick man fatt i t. ex. folksagorna, bibeln, Robinson, Fryxells eller Plutarks berättelser, och där öfvade man vidare sin nyvunna kunskap. Där blef man brinnande varm, man greps af aningen om de nya, härliga, stora världar, till hvilka tuppen varit vägvisare! Man kände närheten af något stort, outtömligt; något, som lockade fantasi och tankekraft till nya värf och nya fröjder. Böckerna lästes om och om igen; sinnet tog djupa intryck och lärde sig trofasthet mot böckerna, medan barnen i läseböckerna lära att önska sig från stycke till stycke för att se om det kommer något roligare, och alls icke eggas till vetgirighet, ty blott intrycket af outtömlighet ger vetgirighet, men läsebokens små stycken ge ej intryck af haf utan af matskedar. Samma riktning fick språk- och litteraturstudiet. Förr lärde man sig älska *några* böcker och författare. Det blef stora luckor i ens »bildning». Man kunde ej rada upp en mängd författarnamn; man fick ingen hum om olika stilar; man lärde sig inte ens svara på sådana »kuggfrågor», som de riksbekanta från litteraturtimmarna på Karlberg: Hvilka hvila i samma graf? Hvem gick sin bana enslig och dyster? Hvilken vandrade

i sin faders fotspår? — en undervisning, öfverlägsen den nu som bättre ansedda däri, att den åtminstone väckte något omedelbart, nämligen munterhet!

Men hade ens verkliga bildning förlorat på dessa och liknande brister, hvilka tillhörde undervisningen — särskildt kvinnoundervisningen — för, låt oss säga, femtio, ja hundra år sedan? Den sistnämnda tidpunkten ligger så långt borta, att den tillhör historien — särskildt litteraturhistorien — och den kan lämna svaret, i fråga om de kvinnor, hvilka då stodo på höjden af sin tids bildning.

Hvad litteraturhistorien berättar oss härom är, att i våra mormormödrars tid kvinnan öfvade ett omätligt inflytande på vitterheten och konsten, icke som *producerande*, men som *läsande*. Utan att ställa fram sådana lysande gestalter som t. ex. de franska salongernas ryktbara ledarinnor eller Rahel Varnhagen i Tyskland eller Kamma Rahbek i Danmark — dessa vore stjärnor äfven för sin tidsålder — så läsa vi i hvarje diktares biografi, i hvarje litteraturskildring om kvinnor, hvilka varit diktarnes finaste kritici och varmaste, mest lifgifvande publik. Vi hafva nog själfva någon gång haft lyckan att råka någon gammal dam, för hvars ortografi en nutida skolflicka skulle rodna, ifall hon vore hennes dotterdotter. Men denna gamla dam ägde, hvad få nutida skolflickor erhålla: förmågan att läsa, att lefva i det lästa, att bilda sig en egendomlig uppfattning af detsamma, att

ge personliga, själftänkta, friska omdömen därom och en sådan lust att fördjupa sig däri, att vidlyftiga utdrag gömdes i tjocka anteckningsböcker! Dessa gamla damer hade icke läst läseböcker och icke fått litteraturlektioner; de hade ej heller i allmänhet skrifvit krior. Men de hade från barndomen umgåtts med verkligheter inom litteraturen; utdragen därur hade de själfva samlat; de hade icke förslöats af mångläseriets brokiga virrvarr, utan fått fulla intryck, stundom af betydligt sämre böcker än vi — men af hela böcker, och ingen hade stoppat i dem färdiga omdömen öfver dem. Och de hade sålunda fått mera äkta bildning än en nutida flicka med sitt mångartade, men i de flesta fall otillägnade kunskapsstoff, ty bildning är tillägnelse och omsättning af stoffet. Jag vill icke få tillbaka våra mormödrars uppfostran, utom just i detta fall, att jag vill sätta böckerna i läseböckernas ställe. Och helst då de riktiga böckerna, mänsklighetens och framför allt vårt folks heligvordna skatter af sång och saga, vishet och löje, och icke barnböckerna. Ty nutidens barnboks-läsande skapar ett annat ondt, själfreflexionens, den analyserande, dådlösa själfbeskådningen, som fräter på karakteren — hvilken danas stark af handlingar mer än af tankar — och på litteraturen, hvilken lefver friskt af personligheter mer än af stämningar. Med barnböcker menar jag nutidens barnkammar- och skolhistorier, dem barnen sedan på sina egna förhållanden tillämpa och

med hvilka de jämföra sina rön och känslor. Ett barn har intet ondt af att drömma sig som Robinson, Orvar Odd eller Aladdin. Men att med barnberättelsernas hjälp bli ledd till en för tidig upptäckt af sitt eget jag är en olycka. Ju senare detta »jag», för att omskrifva ett af Göthes uttryck, lägger böckerna som folium under sig själf, ju sundare!

Genom böcker i stället för skolböcker skulle visserligen blott några olyckliga följder af nutidens uppfostran hjälpas. Många andra och viktiga ändringar äro att göra, innan vi där få bort de grundfel, som alstra bristen på frisk mottaglighet för verkliga intryck; begäret att alltid höra och se nytt, men oförmågan att fördjupa sig i något; lättheten att fälla snabba omdömen, men omöjligheten att med lugn och hängifvenhet ägna sig åt en bok eller en uppgift; förmågan att öfverfara men oförmågan att genomtränga eller låta sig genomträngas.*

* Som bilaga lämnar jag några anvisningar på de böcker, hvilka i hvarje svenskt hem borde tillhöra barnens bokhylla, den kanske viktigaste delen af hemmets bohag!

En återblick och öfverblick.

I.

Den psykologiska pedagogiken har höga anor. Jag vill dock icke gå så långt tillbaka som till de uppfostringskonstnärer, hvilka heta Sokrates och Jesus, utan stannar vid ingången till den nya tiden. I dess morgonrodnadsstunder, under hvilka vi tillbakablickande tycka oss se idel förnyelse — medan då som nu vårblomstren stucko upp midt bland de vissna löfven — framträdde äfven krafvet på förnyelse i uppfostran genom vår tids store samtida Montaigne*, denne skeptiker, som var en så djup verkligheternas älskare. I hans *Essais* och hans *Bref till grefvinnan de Gurson* finner man redan alla grunddrag till framtidens uppfostran!

Montaigne inser sålunda vanans förmåga att omorganisera naturen och framhåller därför att uppfostrans första uppgift är de rätta vanornas bibringande. Men han hatar af hela sin själ att detta sker genom kroppsstraff och förbjuder sin hustru att bruka detta medel vid deras dotters fostran. Därnäst uttalar

* Död 1592

han sitt djupa förakt för plugget och pedanteriet vid undervisningen, genom hvilket »man tutar i öronen på barnen som om man öste i en tratt». Pedanten — hade han lefvat i våra tider skulle han ha sagt pedagogen — fyller minnet men lämnar förstånd och samvete tomma, medan det väsentliga är att läraren har *la tête bien faite* snarare än *la tête bien pleine!* Hvad man skall lära barnet är att själf smaka på tingen, att själf välja och urskilja. Ibland bör man bryta väg åt det, ibland låta det bryta den själf. Man skall ej ensamt tala för lärjungen utan låta denne tala för sig: genom att sålunda låta »barnen trafva framför sig» kan man bedöma dess naturliga krafter och lämpa sin undervisning efter dessa; i annat fall förstör man all verkan af densamma.

Genom att man saknar en naturlig måttstock på barnets förmåga, fördärfvar man allt, säger Montaigne, och han anger hvarför läraren i regeln saknar denna måttstock, med orden: »Endast en mycket hög och stor ande kan blicka in i barnanaturen...»

Våra pedagoger äro ännu i regeln inga höga och stora andar. Därför bära de visserligen stora pedagogiska ord på läpparna, men i sina hjärtan — och gärningar — äro de fjärran ifrån dem!

Montaigne kräfver att läraren skall visa lärjungen ämnet från hundra sidor och låta honom tillämpa det på hundra ämnen, för att sålunda veta om han verkligen smält det. »Kan han ej själf ändra form och skapnad

på det mottagna, då är det ej hans egendom! Och intet bör han gömma i sitt hufvud endast på auktoritet och god tro...»

Något mer diametralt olika nutidens system kan ej tänkas. En gosse, som motsade sin lärares uppfattning, blefve ännu — i nittionio af hundra skolsalar — utkörd!

Självtillägnelse — detta är för Montaigne hela summan af undervisningen. Läraren skall förse barnet med blomster att suga ur, men självt skall det bereda sin honung. Det skall lära sig fälla egna omdömen, uttrycka dem med egna ord och hvarken erhålla ord eller omdömen färdiga — således åter raka motsatsen till nutidens sträfvan, vid förhören och rättningen af kriorna, nämligen att frampressa inlärda omdömen och konventionella satsbildningar! Ett naturligt, liffullt, färgrikt uttryckssätt blir nu urvattnadt genom de rättelser, hvilka åsyfta — och vinna — det korrekta, men förstöra den enda sak för hvilken det öfverhufvud har någon mening att lära sig tala eller skrifva: den att hafva något att säga!

Hör i stället Montaigne: »Vi göra förståndet fegt och slafviskt genom att aldrig lämna det frihet att göra något af egen kraft... Man sträfvar att upplysa förståndet utan att sätta det i verksamhet... Man lär barnet sköta en häst, ett vapen, en luta genom att öfva sig! Men man vill lära barnen tänka och tala utan att låta dem få tänka eller tala...»

Den lärare, hvilken stundom försöker detta senare,

blir ansedd som en »omöjlig» pedagog med afseende å disciplin och precision vid lektionen och inlärandet af kurserna. Och i en skola — äfven den bästa — blir detta alltid till sist af större vikt än att barnen få tänka och tala, hur mycket man än ordar om deras individuella utveckling — i skolprogrammen!!

Huru vis är icke Montaigne när han utbrister: »För tänkandet kan ett infall vid bordet, en dumhet af en betjänt blifva ett lika godt lärdomsstoff som en bok!» Med hvilket hälsosamt förakt talar han ej om de lärde, hvilka äro ifrigare att uttolka uttolkarne än att uttolka tingen, att skrifva böcker om böcker än nya böcker! *Nous ne faisons que nous entregloser:* kommentatorer vimla, medan det är mycket ondt om författare, utropar han — redan på sin tid! Hade han lefvat i vår, torde han med dubbla grafvar och vallar ha försett det torn, från hvilket han redan för tre hundra år sedan försvarade sin ställning som själftänkare!

För Montaigne är umgänget med människor, »vanan att gnida sin hjärna mot andras», den verkliga uppfostran.

Umgänget med de lefvande ville Montaigne emellertid fördjupa genom det umgänge med stora själar från stora tider, hvilket historien föranleder. Men historien uppfostrar endast »ifall läraren är mindre angelägen att inprägla dagen för Karthagos förstöring än Hannibals och Scipios seder, mindre hvar Marcellus

dog än hvarför det stred mot hans plikt att dö just där...» Med ett ord: »Man bör mindre lära barnen historia än att tänka öfver historien!»

Montaigne vill att läraren skall vidga lärjungens själ till universalitet och sålunda motverka personlig och patriotisk inskränkthet, fanatism och grymhet. Hela naturen och hela världen böra vara de böcker, han lär lärjungen läsa, och först sedan denne sålunda fått en insikt i mångfalden, bör han börja studera den särskilda vetenskap, han ämnar göra till sin egen. Sålunda, säger Montaigne, blir barnet genom egna andliga mödor kraftigt till själen liksom det genom egna kroppsliga mödor blir muskelstarkt. Endast genom vanan vid egen pröfning gör man barnet noggrant och väljande i fråga om sina skäl, ihärdigt i deras försvar men äfven i stånd att vika för bättre skäl. Hufvudsaken är att lära barnet se, höra och lära af allt och alla t. o. m. af dumheten; att blifva vetgirig på sin egen tid, sin egen bygd, liksom på andra tider och andra land. Och först sedan man sålunda lärt barnet hvad som gör det visare och bättre, böra de egentliga kunskaperna meddelas och emedan barnets omdöme då redan är utveckladt, komma dessa att inhämtas snabbt. Ibland bör man ge barnet en bok, som det själft skall arbeta sig in i; ibland bör läraren ge det endast märgen och substansen, väl tillredd. Framför allt är det lefnadsvisheten — filosofien — »hvilken, om den fattas rätt, är det gladaste, det muntraste af allt» — af hvil-

ken ungdomen skall vinna den själens hälsa, som gör kroppen sund. »Vishetens kännetecken är en ständig glädje, och denna skapar en ständig sinnesfrid. Den verkliga visheten är ej afskräckande utan vacker, hänförande och modig; den äkta dygden bevisar sig som sådan genom att dess utöfning är lätt, nyttig och nöjsam! Man måste från spädaste åren lära barnen lifvets konst ej genom dialektiska finesser men genom sund lefnadsvishet...» För Montaigne bestod denna främst i sund lifsnjutning. Han hatade att barn utpinas genom arbete och fördummas genom kunskaper... »Taffeln eller trädgården, sofrummet eller samkvämet, morgonens eller aftonens intryck — allt detta kan ge stoff till studium, d. v. s. till den lifsfilosofi, som bildar barnets meningar och seder... Lekar, kroppsöfningar, musik, dans, jakt, ridt, vapenkonst, allt detta är lika mycket uppfostran som boken: sättet skall bildas på samma gång som själen. Det är icke en själ, icke en kropp man skall uppfostra: det är en människa. Intet får således göras blott för endera utan båda böra skötas som parhästar. Snarare bör man ge mera åt kroppen än åt själen, ty denna lär mer genom kroppen än kroppen genom själen!»

Det behöfdes endast detta ena citat för att visa i hvilken grad Montaigne hunnit före sin egen tid, ja framom flertalet i vår!

Han äger de starkaste ord mot skolornas grymhet, deras strykmetod. Han kallar dessa skolor »fän-

gelser, där man gör de unga lastbara genom att straffa dem innan de felat. Icke spön men gröna och blommande kvistar borde höra till skolrummen, hvilka nu, i stället för att vara glädjens boningar, fyllas af misshandlade barns klagan...»

Hur passar ej detta alltjämt in på vår tid, där den råa grymheten visserligen är mindre stor, men där det disciplinära pedanteriet förfalskar de sedliga begreppen, genom att göra det lilla stort och det stora litet; där — i gosskolan — slag och anmärkningar ange temperaturen af lärarens lynne, men intet halten af lärjungens skaplynne; där småsinnet har sitt altare invid snart sagdt hvarje kateder! När det kan hända, som det skedde i vintras, att en af årets studentkandidater erhåller nedsatt sedebetyg emedan han — mot skolans förbud — kastat snö på en kamrat, och när liknande ting snart sagdt dagligen inom skolan förfalska rättsbegreppen, då återgår tanken till Montaigne, och man undrar huru många hundra år som ännu skola behöfvas för att utbyta skolrektorn mot vishetsläraren?

Lika mycket som Montaigne hatar stryk hatar han veklighet. Barn skola lära sig tåla allt, äta allt, erfara allt — äfven öfvermåttets följder! »Genom att försöka sig på allt, lära de verkligen älska de ting, som äro goda.»

Gyllene ord för de mödrar, som nu noga utmäta sidantalet, barnet får läsa i den bok de utvalt; som dela sockerbiten med passare och betänksamt afväga

frågan om barnet bör äta ett eller två plommon, en eller två timmar före middagen och dricka ett halft vattenglas tre eller fyra kvart sedan det sprungit! Att föräta och försofva sig, förläsa och förspringa sig — öfverhufvud förta sig! — hör med till lifvets vishet och människans rätt! Och den som inte i rätt tid gjort något af allt detta, han blir antingen en stackare eller en vildhjärna, när hans mammas »indelningsverk» aflöses mot det egna ansvaret!

Hör vidare Montaignes af vishetens honung drypande ord: »Afskaffa vid uppfostran våldet och råheten, ty intet förlamar och förnedrar säkrare en ädelt anlagd natur... Vill man att lärjungen skall frukta skam och straff — vänj honom då icke vid dem, men härda honom så, att han kan utstå köld och solsken och svält och alla de olyckor, han bör lära sig förakta; vänj honom af med veklighet och granntyckthet i fråga om kläder och bädd, mat och dryck, härda honom; låt gossen bli vild och kraftig!»

Nutidsmålet är icke frambringandet af vilda och kraftiga gossar. Målet är ämbetsbåset och skolmetoden — som dock lyckligtvis ofta misslyckas — åsyftar att dana under oket lydiga oxar!

Montaigne vill egga ungdomens törst efter verkligheter: »I stället för att egga lärjungarne att söka kännedom om andra, sträfva vi endast att ge dem kunskap om oss själfva, och själfva äro vi mer ifriga att utbjuda hvad vi äga än att förvärfva något nytt...»

Denna förmåga att ständigt vinna nya värden — liksom den vördnad för sanningen, »hvilken kommer en människa att sträcka vapen inför henne så snart hon inser den, vare sig hos en motståndare eller hos sig själf, och som tvingar henne att ändra sin egen tanke» — är i hög grad utmärkande för Montaigne själf. Och han har djupt rätt i att anbefalla uppfostraren att hos ungdomen odla dem båda. Ty dessa båda egenskaper äro på det intellektuella området hvad vakenhet och redbarhet äro på det praktiska, men mycket mer ovanliga på det förra än på det senare.

Det är alltid verkligheter Montaigne anbefaller åt barnen: »Man väljer ju för egen del hellre verkliga fikon än målade: sålunda skall man också för barnen sträfva efter de verkliga insikter, lifvet ger framför böckernas. Låt barnet mindre läsa upp sina läxor än utföra dem; låt det repetera dem i handling! Tillvaron är nu idel prat och hälften af vårt lif går åt till ordklyfverier, ordfogningar och dylikt kram! Förse lärjungen rikligt med stoff — och orden skola komma af sig själfva!» Latin och grekiska köpas för dyrt, säger Montaigne, ehuru han själf icke ville undvara dem; därför att latinet i den grad blifvit hans modersmål, att han brukade det t. o. m. omedvetet, att han fullkomligt ägde det! Men all språkkunskap, hvilken ej gör tillägnelsen af litteraturen till det väsentliga målet, fann redan han förkastlig.

Mycket mer ville jag anföra ur denna arsenal af vapen mot skenväsendet, konventionalismen och dogmatismen. Men det redan gifna är nog för att visa i hur rätt nedstigande led Rousseau's *Emile* stammar från Montaigne.* Jag vill här endast påminna om detta »uppfostrans naturevangelium» som Goethe kallar *Emile,* Goethe, hvilken i så många afseenden erhållit just en sådan verklighetsuppfostran, som den till hvilken Montaigne uppdrager konturerna. Det var också en kvinna — M:me d'Epinay — hvilken var den omedelbara anledningen till Rosseaus bok om uppfostran.** I hennes *Minnen* äro äfven några af hans energiska ord bevarade, t. ex. det att man låter barnen förnöta sin tid med att inhämta ting, hvilka de icke begärt att få veta och dem de därför snarast möjligt lyckas glömma!

Rousseaus *Emile* blef individualitetens protest och program. Den brinner af Rousseaus härliga, fruktbara hat till skenet, formen, frasen, det låtsade, det gjorda, det konstlade! Det äkta, personliga, självföröfrade, självpröfvade är hvad han kallar uppfostran, d. v. s. för mannen. Att han ser helt annorlunda på kvinnans uppfostran är den stora bristen i hans system,

* Emellan dessa två stora ljus komma dock i Frankrike några mindre, t. ex. Fénelon och Rollin, som blef den omedelbara fortsättaren af Port Royals humana undervisningsmetoder.

** Rousseau (död 1778) utgaf *Emile* 1762 efter att, som han själf sagt, ha tänkt på den i tjugu år.

medan hans — och hans samtids — syn på barnet såsom af naturen felfritt är den stora bristen i hans psykologi.

Annars finnes i detta »naturevangelium» allt, som behöfves både för barnets och uppfostrarens frälsning — genom tron på barnets naturliga utveckling enligt dess af naturen gifna anlag. Men endast ifall det ses i stort, som Rousseau själf ville att det skulle ses, är hans system hållbart. Ty han har velat framställa *det förverkligade idealet* af en uppfostrare, och för detta ändamål har han äfven idealiserat förhållandena. Att alltför afsiktligt ordna dessa och att alltför mycket vilja uppfostra genom yttervärlden, men för litet genom fantasien och känslan, detta är Rousseaus — och efter honom Spencers — väsentliga fel. Att först uppfostra de realistiskt-praktiska förmögenheterna, sedan känslan och fantasien, såsom båda anbefalla, visar att de ej sett nog djupt in i barnets själslif. Än farligare för detta vore en sådan egoistisk isolering från det verkliga lifvet och dess uppgifter som Rousseau ordnar för sin *Emile.* Men medan det falska i hans system således egentligen är den del däraf, som ej kan efterföljas — isoleringen från vissa och anordningen af andra erfarenheter — så är lyckligtvis det sanna af det slag, som kan följas och måste följas, ifall man slutligen skall börja att i anda och sanning uppfostra.

II.

Ända tills jag höll det föredrag, hvilket utarbetats till denna bok, hade jag af den klassiska uppfostringslitteraturen endast läst Rousseau och Spencer och — för några år sedan — Montaigne. Nu ansåg jag mig böra taga kännedom om äfven några andra berömda författare på detta område.

I den af Otto Salomon utgifna serien: *Skrifter af uppfostringskonstens stormän*, finner man utom J. J. Rousseau's *Emile*, äfven J. A. Comenius* *Stora undervisningslära*, i hvilken man — med frånseende af det föråldrade som tillhör hans tid — möter oförgängliga grundsatser för en naturenlig uppfostran och undervisning, där fostraren blir naturens hjälpare men ej dess herre. I samma serie finnas *Några tankar rörande uppfostran* af John Locke, den engelska filosofiens grundläggare, hvilken med denna bok fortsatte Montaigne och föregick Rousseau. Äfven i hans bok kan den nutida uppfostraren, vid sidan af det endast

* Comenius föddes i Mähren 1592; genom sina egna lidanden under skolåren eldades hans ifver att omdana skolväsendet och såväl i Tyskland som under besök i England och Sverige öfvade han i detta afseende ett stort inflytande. Comenius dog i Holland 1670. I en liten skrift af Fridtjuv Berg: *Johan Amos Comenius, uppfostringslärans och folkskoletankens fader*, erhåller man en god bild af hans växlingsrika lif och af hans ideala sträfvan för en naturlig uppfostran, en social samundervisning, en enhetlig världsuppfattning och religiös fördragsamhet — syften hvilka vår tid ännu icke på långt när förverkligat!

på hans tidsålder tillämpliga, finna mycket som ännu äger allmängiltighet.*

Till min glädje fann jag sålunda hos Locke flera af mina ofvan anförda egna skäl mot kroppsagan. Han anser den vanliga lättjefulla och korta vägen att uppfostra med stryk som den olämpligaste af alla, emedan den hvarken lär barnet verklig själfbehärskning, ej heller i barnets natur bevarar den modiga tillförsikt, hvilken är uppfostrans stora mål att utveckla. Stryk och andra slafviska och kroppsliga straff fostra ej goda, visa och frimodiga människor, men dana slafviska och hycklande karaktärer. Ingen ond böjelse ändras genom att hämmas af fruktan: den söker sig endast smygvägar och bryter framdeles ut med större häftighet. Ändå olyckligare följder af stryk och stränghet är om man verkligen lyckas bryta viljekraften och verksamhetsmodet. Det ögonblickligt verkande slaget når ej det ondas rot; endast barnets verkliga blygsel för det onda, dess fruktan för missnöje och misstro nå till roten. Kroppslig aga förfelar sin verkan framför allt därför, att den nöter ut blygseln, hvilken för barnet är hvad kyskheten är för kvinnan.

* Locke dog 1704. Under vistelsen i lord Ashley's hus, som ledare af dennes son — och sedermera äfven dennes sons förstfödde son, den längre fram så berömde författaren earlen af Shaftesbury — utvecklade Locke de åsikter om uppfostran, hvilka han nedskref i ofvannämnda bok. Men redan före Locke hade den naturliga uppfostran i England haft målsmän, sådana som Francis Bacon och den store, allsidigt bildade humanisten Roger Ashham, hvilken i sin bok *Skolmästaren* uttalade fria och nya pedagogiska tankar.

Att följdriktigt och länge visa barnet sitt missnöje eller sin misstro, är det verkligt uppfostrande medlet, icke agan med den därpå följande förlåtelsen. Endast små barns trotsiga envishet kan i vissa fall behöfva böjas med aga, men i regeln skall denna ej behöfvas ifall föräldrarna äro intelligenta nog, ty då finna de andra, mer verksamma medel. Har lydnaden en gång blifvit vana, kan den sedan uppehållas genom att förbuden äro få men måste obrottsligt efterlefvas och genom att en olydnad alltid medför sin egen straffande följd.

Locke varnar emellertid för tron att ens i fråga om envishet stryk är det bästa och verksammaste medlet och tillråder detta endast när alla andra visat sig fruktlösa.

En sträng blick, en vink, ett råd, en allvarlig förebråelse äro lika verksamma för det med mildhet fostrade barnet som stryk för det vid stryk vana. Och framför allt gäller det att ej som egensinne behandla de naturliga försumligheter, ouppmärksamheter och tanklösheter, hvilka tillhöra barnaåldern och alls icke bero på afsiktlig olydnad. Locke fordrar att äfven de små barnen skola uppfostras som förnuftiga varelser, men ej genom att ge dem långa förnuftsskäl, utan endast genom att vid hvarje befallning säga dem att den är för dem nyttig eller nödvändig, äfven om de nu ej förstå det.

Jag vill till slut anföra ett Lockes påstående, som

sammanfattar allt: nödvändigheten att utdela aga är följden af förutgången efterlåtenhet och försumlighet. Endast när man *försökt alla uppfostrans milda medel*, kan den råa tukten, som yttersta nödfall, tillgripas. *Men då skall den i de flesta fall aldrig behöfva tillgripas!!*

Basedow* utgick från den grundsatsen att »sakkunskap bör gå före ordkunskap» och att åskådningen således är det första undervisningsmedlet. Han erhöll i Pestalozzi** en efterföljare, hvilken — dels genom sina skrifter, men än mer genom sin originella personlighet och rika lärarverksamhet — betydt ännu mer för dessa tankars utveckling. Bådas ingifvelse var Rousseau. I den nyssnämnda serien af skrifter finnes på svenska Pestalozzis afhandling *Huru Gertrud undervisar sina barn*, ur hvilken en mor för hemskolan kan hämta goda råd, liksom för uppfostran ur den, i samma serie införlifvade, skriften *Lienhard och Gertrud*. Pestalozzis tanke att definitioner utan åskådning alstra ett tomt ordkram, har sedan genom vissa slag af åskådningsundervisning sjunkit ned till den plattaste dumhet, en vämjelse för hvarje barn!

* J. B. Basedow (död 1790) tillämpade dels i sitt illustrerade pedagogiska "elementarverk", dels i gosskolan "Filantropinum", sin pedagogiska teori.

** Henrik Pestalozzi föddes i Zürich 1746. Hans verksamhet som lärare vann efter många svårigheter sådant erkännande, att han med regeringens hjälp 1800 fick inrätta en självständig läroanstalt. Pestalozzi dog 1827.

Denna metod måste brukas genialt eller den är — idiotisk!

Att vid uppfostran hafva betonat vikten af en psykologisk analys af barnets själslif är den mest varaktiga insats, Pestalozzi gjort inom pedagogiken, medan han som Sokrates tog sin geniala, personliga metod med sig i grafven. Både han och Sokrates missbrukas nu till beteenden, de icke skulle vilja låna sitt namn till, om de kunde få ett ord med i det pedagogiska laget!

I samma serie finnas äfven de båda originella böckerna af Salzmann:* *Kräftgången eller anvisning till en oförnuftig barnauppfostran* samt *Lilla Myrboken eller anvisning att förnuftigt uppfostra uppfostrare*, ur hvilken dessa ännu kunna hämta användbara råd. T. ex. att man lär barn uppmärksamhet genom att ställa dem i beröring med det, som själfmant väcker deras uppmärksamhet, nämligen först djurvärlden, så naturens öfriga föremål; sedan det mänskliga arbetet i dess olika former. Därunder bör man endast medelbart hjälpa barnets egen iakttagelse och belöna den med ökade upplysningar — men icke gifna i förtid utan allt eftersom barnets lust växer att erhålla dem. Han betonar vikten af barnets självverksamhet i lek som i hemsysslor, ty om man ej ger en sund näring

* Salzmann var religionslärare vid det af Basedow 1774 grundade Filantropinum. Ett par år senare stiftade han själf en liknande, högt ansedd anstalt, i hvilken han verkade till sin död 1811.

åt barnets verksamhetslust, urartar den till det som sedan kallas »stygghet», emedan man försummat att ge kraften dess rätta utlopp. Det var med samma nöje jag hos Salzmann som hos Locke återfann de synpunkter, jag betonat innan jag läst deras arbeten. T. ex. den att liksom den vuxne pinas af bud och förbud, som göra onödiga intrång på hans frihet, lika mycket pinas barnen och alla dessa yttre moraliska ledband bli dem så förhatliga, att de snarast möjligt afkasta dem. Genom att alltid säga barnet sanningen, genom att leda det så att det inser sanningen, kan man inifrån barnets egen själ vinna dess ärlighet. Ger man lögnaren stryk, har man därmed ej borttagit lusten för osanning. Men visar man honom följdriktigt misstro sedan han ljugit, leder man hans erfarenheter så, att han klart inser olyckan af att ej bli trodd — då uppfostrar man; i andra fallet endast undertrycker man! Intet uppfostringsmedel är bättre än föredömets, lefvande eller döda människors. Men vill man göra detta verksamt, då skall man akta sig att omedelbart tillämpa det på barnen eller uppmana dem att handla på samma sätt; man bör endast skildra det ädla på ett gripande sätt; då eldar det till efterföljd. I det hela skall man undvika alla långa, omedelbara förmaningar: endast genom att göra uppfostran medelbar blir den eftertrycklig. Behöfver ett barn en särskild förmaning, bör den ej gifvas offentligt. Blygseln förslöar då barnets mottaglighet för förmaningen

och förbittringen öfver att sålunda nödgas blygas framkallar en förhärdelse, hvilken yttrar sig som föresats att icke lyda förmaningen! Det gäller att vinna barnets vilja, ty, säger Salzmann träffande, om man endast genom pedagogiska konstgrepp lyckas få barnen moraliska, då är deras hela moralitet en väderkvarn, som står alldeles stilla, så snart den flyttas från höjden ned i en dal, där vinden icke längre kan drifva den! Ej mindre tänkvärda äro hans maningar till uppfostraren att uppfostra sig själf att vara frisk och glad; att lära sig tala och umgås med barnen, att väl känna naturen och det mänskliga arbetet, så att han på dessa områden kan vägleda barnets första intressen.

På sitt gammaldags sätt framhåller Salzmann den alltid tillämpliga sanningen att det endast är genom att själf handla så, som man vill barnen skola göra, som man verkligen uppfostrar dessa. När uppfostraren ej fostrar sig till själfbehärskning, äger han intet välde öfver barnet; när han genom sjuklighet eller missmod förlorar sin jämvikt är han oduglig som ledare; när han ej förstår barnets väsen, dess sätt att leka, att vara verksamt, att skämta, att uttrycka sig — då kommer han att behandla det orättvist och oförstående, med de vuxnas måttstock lagd på barnets lifsyttringar.

*

I Tyskland bygger man alltjämt pyramider af pedagogisk litteratur, pyramider hvilka där som öfverallt dock slutligen endast blifva grafvar för människor! Ty allt resulterar i ett — system! Men naturen har bara ett system: det att hvar ny själ är lika olik den andras som hvarje nytt blad det andra. Och naturens system passar således ej med de pedagogiska, hvilka alltid utgå från att samma system är bra för alla.

De främsta namnen äro Diesterweg*, Fröbel**, Herbart***, hvilken är den store grundläggaren af den psykologiska pedagogiken.

Bland Herbarts lärjungar finnas många framstående pedagoger, hvilka arbetat vidare i hans anda, t. ex. Bencke, Dittes, Ziller o. a. I Stockholm hafva grundtankarna i den Ziller-Herbartska pedagogiken blifvit meddelade af pofessor W. Rein från Jena†.

* Död 1866 efter en framför allt åt lärarebildningen ägnad lefnad.

** Död 1852 efter att oaflåtligt hafva följt sin lösen, den att "lefva för barnen". Ur hans initiativ hafva sedan en del lyckade och många misslyckade "barnträdgårdar" uppstått.

*** Död 1841. Herbart hade i ungdomen blifvit starkt påverkad af Pestalozzi och det är under detta inflytande han börjar sin pedagogiska reformation.

† Under julferien 1895—96. Se tidskriften *Verdandi*, Trettonde årgången. Där gifves äfven anvisning på det främsta af den härmed sammanhängande litteraturen; W. Rein: *Pädagogik im Grundriss*; Nahlowsky: *Praktische Philosophie;* Lange: *Über Apperzeption;* Dörpfeld: *Denken und Gedächtniss* m. m.

Som teoriernas "gode män" anför Rein namn sådana som Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Kant, Fichte, Hegel m. fl., särskildt med afseende å den historiskt genetiska gången af uppfostran, där barnets fantasi, dess

Han framställde den s. k. historiskt genetiska principen, enligt hvilken hvarje barn måste utvecklas på samma väg som mänskligheten i dess helhet; han framhöll vikten af att vid hvarje ämne låta barnet tillägna sig dess ideala innehåll och länge fördjupa sig i samma föreställningskrets; samt låta det inhämta kunskapsinnehållet i stora, sammanhängande massor, enligt en på psykologien grundad lärometod.

Till Herbarts lärjungar hör äfven filosofen Lazarus, bland hvars skrifter* lära finnas såväl pedagogiska som psykologiska uppsatser af stor betydelse.

En annan tysk Jena-pedagog, fröken A. Quittenbaum, har i Stockholm genom några djupgående föredrag framställt moderna pedagogiska principer**. Fröken Quittenbaum representerar den Fröbelska riktningen, men icke sådan Fröbels metod blifvit genom obetydliga efterföljare utan sådan den utbildats af den

uppfattning af det faktiska, dess reflexion motsvaras af den mytologiska, historiska och filosofiska uppfattningen hos folken. Jag vill i detta sammanhang påpeka önskvärdheten af att Kants idérika *Pädagogik* utgåfves i en god svensk tolkning.

Enligt Herbarts system erhåller undervisningen två hufvudafdelningar: *Ämnen som röra människolifvet* — där man äger tre underafdelningar: Karaktärsundervisning (biblisk och profan historia samt litteratur), konstundervisning (sång, teckning, modellering) samt språk (modersmålet och de främmande); — samt *ämnen som röra naturlifvet* (geografi, naturkunnighet, matematik).

* *Das Leben der Seele*, 3 Band. *Ideale Fragen. Zur Lehre von den Sinnestäuschungen. Ueber die Reize des Spiels. Ueber die Ideen in der Geschichte. Erziehung und Geschichte.*

** Utkommer på svenska under titeln: *Arbete och lek såsom uppfostringsmedel.*

framstående baronessan v. Mohrenholtz-Bülow. Från holländskan har ett värdefullt arbete af Ritter, *Om uppfostran*, blifvit öfversatt till svenska. Författaren är präst med en frisinnadt kristlig riktning.

*

I England som i Amerika har man äfven skrifvit hela bibliotek om uppfostran. Bland de stora praktiska pedagogerna under 1800-talets första hälft anföras alltid främst från England Thomas Arnold (död 1842) och från Amerika Horace Mann (död 1859). Det med skäl mest berömda engelska arbetet på uppfostringslärans område är Herbert Spencers redan 1883 på svenska öfversatta bok om *Uppfostran i intellektuellt, moraliskt och fysiskt afseende*. Man har påpekat att Spencer som pedagog står i skuld till Rousseau och att han dessutom i många fall sagt endast hvad de store tyska pedagogerna — ehuru af honom okända — sagt före honom. Men detta förringar ej i minsta mån Spencers förtjänst. De absolut nya tankarna äro ytterst få, och behöfva ständigt förnyas genom att åter uttalas ur djupet af en ny människas flammande personliga öfvertygelse.

Att de förnuftiga tankarna inom pedagogiken som inom andra områden på nytt och på nytt uttalas, det visar bland annat, att den förnuftiga — d. v. s. den hittills nästan oförsökta — uppfostran har vissa satser, lika axiomatiska som matematikens och att en hvar, förnuftigt

tänkande, lika ofelbart på nytt skall finna dessa pedagogiska satser, som han på nytt skall finna förhållandet mellan en triangels vinklar. Emellertid är det sant att Spencers bok icke lagt någon ny grundval för uppfostran utan att den snarare kan kallas krönet på den af Montaigne, Locke, Rousseau och de stora tyskspråkiga pedagogerna uppförda byggnaden. Det för vår tid absolut nya är däremot det barnpsykologiska studiet och den ur detta sig utvecklande uppfostringsläran.

Det var i England och genom Darwin som det nya barnpsykologiska studiet grundlades, i Tyskland genom Preyer som det fick sin utbildning. Det har omfattat dels studiet af barnens egna uttalanden, dels af de vuxnas barndomsminnen och slutligen omedelbara experiment för utrönande af den fysiska och psykiska tröttheten och uthålligheten, sinnenas skärpa; rörelseförmågan; styrka, snabbhet och noggrannhet vid kroppsliga och andliga arbetens utförande; iakttagelseförmåga, känslor och begrepp vid olika åldrar; barnspråket; barnets idéassociationer m. m. Under studiet af barnpsykologien har man börjat utbyta detta ord mot genetisk psykologi, efter som man funnit den biogenetiska principen gälla för det psykiska lika väl som för det fysiska lifvets utveckling, den principen nämligen, att släktets historia upprepar sig i individens, hvilket bland annat äfven språkforskningen bekräftar. Barnpsykologien blir därför af samma be-

tydelse för den allmänna psykologien som embryologien för anatomien, liksom å andra sidan skildringar af vilda folk — sådana som t. ex. dem i Spencers descriptiva sociologi eller Waitz *Anthropologie der Naturvölker* — äro i hög grad lärorika för en rätt uppfattning af barnets psykologi.

Studiet af denna har i England sin främsta målsman i professor Sully och det viktigaste inlägget vid *The British Child-Study association's* möte i år var professor Sully's bemötande af den från Tyskland komna kritiken af metoderna vid det barnpsykologiska studiet. Professor Sully betonade, att endast intelligenta lärare kunna fråga barn på det rätta sättet eller draga de riktiga slutsatserna ur svaren och att det öfverhufvud är den egna iakttagelsen, icke barnens utfrågande efter formulär, som bör vara det väsentliga vid iakttagelser af barnen*.

* Professor Sully's egna böcker t. ex. *Studies from childhood* (med *Extracts from a Fathers Diary*) visa bäst huru dessa iakttagelser böra ske. Andra arbeten af Sully äro *Outlines of psychology. The human mind. The first three years of childhood. Illusion. Infant psychology* i Journal of Education.

Det är emellertid jämte professor Sully äfven andra framstående personer hvilka inom England och Amerika främja barnstudiet. Ansedda pedagoger, såsom Earl Barnes — hvilken bland annat skrifvit essayer om *Children's imaginary Companions, Punishments as seen by children, A study of children's interests* — ägna sig i Amerika åt studiet af barnets psykologi. Men det är framför allt Tracy och W. James, professor i psykologi vid Harvard University, hvilken skrifvit några för alla uppfostrare viktiga böcker, nämligen af Tracy *The psychology of childhood* och af James *Talks to teachers on Psychology* samt *The principles of psychology; Psychology of religion; Psychology of suggestion* m. fl. J. M. Baldwin har skrifvit en mycket beaktansvärd bok om *Men-*

En af det Sydafrikanska krigets många viktiga följder blir troligen en stark rörelse mot det ännu härskande engelska uppfostringssystemet. Man börjar

tal developement in the child and the race, liksom äfven en *Elements of Psychology; Elementary Psychology and education; Psychology applied to the art of teaching; Alterations of personality* samt (i *Science* Band XXI) en uppsats om *A new method of Childstudy;* Lloyd Morgan: *Habit and instinct* m. m. Bland de nyaste engelska arbeten, hvilka dels medelbart dels omedelbart beröra detta ämne, vill jag vidare nämna en bok af Felix Adler om *Moral instruction of children* och en essay af samma författare om *Punishment of children* hvilka båda borde finnas i hvarje hem. En nyttig, ehuru något torr, bok är professor John MacC unn om *The making of character*. J. A. Hobson har i sin bok *Ruskin as a social reformer* sammanfattat Ruskins uppfostringsidéer, sådana denne framställt dem, framför allt i *A joy for ever*, *Sesame and lilies* och *Fors*. Den ansedde pedagogen *P. A. Barnett* har skrifvit om *Common Sense in education* och en annan, likaledes bemärkt pedagog, G. S. Fitch, har utgifvit en *Psychology for teachers* samt skrifvit om *Educational aims and methods*. En ny bok, halft i novellform, har väckt mycket uppseende som studie i barnpsykologi, nämligen *Authobiography of a child* (Blackwood 1899). Om jag vidare påminner om de af T. H. Huxley's uppsatser, som beröra uppfostringsfrågor — t. ex. *Social diseases and moral remedies* — samt påpekar att Alexander Bain, utom sitt betydelsefulla arbete *Education as a science*, äfven skrifvit böckerna *The emotions and the will; How to study character; Mental and moral science*, så torde det viktigste inom den nyare engelska uppfostringslitteratüren vara nämndt, till ledning för dem hvilka önska göra självstudier i ämnet. Endast några af dessa böcker har jag — under ett sommarbesök i England detta år — själf läst, men jag har erhållit de här gifna meddelandena från goda källor.

För att ytterligare fullständiga uppgifterna vill jag erinra om Dean Stanley's utmärkta *Life of Thomas Arnold* samt om J. H. Skrine's *A memory of E. Thring* och G. B. Parkin's *Life and letters of Edward Thring*. Denne tillhörde, liksom Thomas Arnold, engelska högkyrkan. Han var till sin död 1887 rektor för Uppinghams skola, vid hvilken han tillämpade flere af de då nya idérna om praktiskt arbete, trädgårdsskötsel, utveckling af skönhetssinnet genom musik och konst m. m. Som uppfostrare lär Thring ha ägt nästan samma personliga makt som Thomas Arnold men mer än denne varit en föregångsman i fråga om nya idéer på det pedagogiska området. I *Education and school, The theory and practise of teaching* samt *Miscellaneous Addresses* har Thring nedlagt sina mognaste tankar om uppfostran och undervisning.

inse att sport och klassiska språk för öfverklassens, sport och folkskoleplugg för underklassens barn icke uppfostrar någondera för mötet med lifvet, allra minst fältlifvet. Ty detta uppfostringssystem utvecklar musklerna på hjärnans bekostnad, de mekaniska färdigheterna på omdömesförmågans. Och det är på den enskildes omdöme och initiativduglighet, långt mer än på »drill» och disciplin, som framgången, t. o. m. i krig, nu mera beror.

Men redan innan kriget föranledt den sig nu allt mer utbredande kritiken öfver det engelska uppfostringssystemets fördummande inflytande, hade enskilda personer öfvat denna kritik, ej blott i ord utan äfven i handling. Det hittills viktigaste, positiva resultatet af denna kritik är den af dr Cecil Reddie grundade skolan på Abbotsholme (Rochester, Staffordshire) af hvilken nu en vidlyftig redogörelse föreligger*.

Dr Reddie säger sig hafva erhållit djupa intryck af såväl Ruskin, Disraëli och Carlyle som af den Her-

* *Abbotsholme 1889—1899 or Ten years in an Educational laboratory* by Cecil Reddie. Men en lifligare bild af skola erhåller man genom den lilla skriften *Emlohstobba* af dr H. Lietz, hvilken själf vid Ilsenberg i Harz grundat en liknande skola. Fransmannen Demolins, som gjort detsamma i sitt land, har skrifvit två studier öfver Abbotsholme: *La superiorité de l'Anglosachse* och *l'Éducation nouvelle* och Stanley de Brath (hvilken författat flera pedagogiska uppsatser, såsom *Overpressure*, *Success in Life* m. m.) har äfven skildrat Abbotsholme i *Foundation of success*. I den nämnda redogörelsen anföres visserligen icke den i Sverige af W. Olsson vid Lundsberg (Nässundet, Värmland) grundade gosskolan, men jag antar, ehuru jag ej vet det, att den engelska skolans inflytande på den svenska åtminstone varit medelbart.

bart-Reinska skolan, framför allt af dennes tankar om enheten eller det organiska sambandet mellan undervisningens alla delar. Men dr Reddie lär ha gifvit sin egen personlighets och den britiska nationalitetens prägel åt sin skola, hvilken därigenom blifvit ett alldeles självständigt och banbrytande högre normalläroverk för — som programmet lyder — »engelska gossar mellan 11—18 år, tillhörande »*the directing classes*». Till 15 år är uppfostran ungefär densamma för alla; sedan skiljas linierna för att leda till olika yrken och lefnadsmål. Det eftersträfvade syftet är att åstadkomma ett naturligt samband mellan skolans ämnen och lifvets verkligheter, liksom mellan skolans olika ämnen. Den matematiska undervisningen liksom slöjden kommer till användning vid uträknandet, uppmätandet och utförandet och ordnandet af båthus, fågelhus, sportplatser o. d. De under historietimmarna gifna inblickarna i styrelsens grundsatser tillämpas vid arbetsdelningen inom det lilla samhället självt, där en hvar har sin särskilda uppgift, som medverkar till det helas trefnad. Ett »parlament», bestående af gossarna självva, afgör vissa gemensamma angelägenheter ehuru »regeringens» sanktion kräfves på besluten. Den fysiska uppfostran tillgodoses ej blott genom sport utan genom det allvarsamma arbetet för verkliga ändamål inom snickareverkstaden, på fälten och i trädgården. Det engelska språket är det grundläggande, därnäst kommer franska, tyska och först i sista rummet latin

och grekiska. Historien och geografien, för hvilkas studium ett ypperligt material finnes, äro nära förbundna. Så äro äfven geografien och naturvetenskapen, hvilka så vidt möjligt studeras ute och gradvis leda till en »allt djupare analys af lifvet och världen». Den moraliskt-religiösa uppfostran intar en betydande plats, men icke genom undervisning i religionsbekännelsen utan genom Jesu egna läror och genom stora personligheters föredöme. Kapellet är prydt med sådana personers porträtt och gudstjänsten är ofta ägnad åt skildringen af deras lifsöden. Den musikaliska och litterära uppfostran främjas isynnerhet under aftonsamkvämen, och i en »debatt-klubb» utvecklas förmågan att uttrycka sig. Betyg och pris äro afskaffade såsom artificiella och antisociala eggelsemedel. Här, som i några andra reformskolor, erhålla föräldrarna naturligtvis uppgifter om sina barns förhållande men all gradering af barnens ömsesidiga värden är utesluten. Under sommarens stora »föräldramöte» är tillfälle beredt, dels för föräldrarna att iakttaga skolan och dels att utbyta tankar med lärarna om gossarnas utveckling. En dag på Abbotsholme förflyter mellan softiden — som är från 9—6 — på följande sätt: Första frukost; gymnastik; första lektionen, hvilken som de öfriga varar 45 minuter; så gudstjänst; andra frukost; städande af sofrummen; andra lektionen; lunch; tredje lektionen; bad; middag, följd af musik; sedan fyra timmars olika sysselsättningar med ritning, slöjd, trädgårdsarbete,

sport m. m. Efter teet kommer den fjärde lektionen, därpå gemensamt samkväm med sång, uppläsning af poesi o. d.; slutligen kvällsvard och gudstjänst.

Programmet är mycket talande genom proportionen af den tid, som här anslås för den fysiska, praktiska och estetiska utbildningen i förhållande till den intellektuella. Hvad jag i dagordningen saknar äro de timmar, då gossarna helt kunna rå om sig själfva, vara utan alla bestämda sysselsättningar, fritt få läsa, ströfva omkring eller drömma och vara i fred för hvarandra! Professor Sully har i en artikel — om *Geniers uppfostran* — bevisat, hvad jag endast vågat påstå:* att nästan alla snillen varit dåliga skolbarn eller fått en oregelbunden undervisning och dessutom haft alla slags underliga infall, enstöringsbehof eller andra anti-samhälleliga tendenser. Och för sådana egenartade naturer — liksom öfverhufvud för utveckling till egenart — är det kanske vid Abbotsholme ej mycket bättre ställdt än i skolor af den gamla typen?

Studiet af betydande personers biografier borde alltid vid en uppfostrares utbildning föregå studiet af de pedagogiska systemen! Ty ett system — en annans eller hans eget — kan lätt snärja uppfostrarens själ och föra den från den enda smala stig, hvilken i uppfostran leder till lifvet: den att uppfinna ett system för hvar individ, efter som det just visar sig af biograferna att ju märkligare en människa blifvit, ju

* Se *Själamorden i skolorna.*

mindre »normalt» har barnet varit; ju mindre har det funnit sig i normerande förhållanden, ju mindre har det haft godt af detsamma, som andra ha godt af, ju mer har det behöft att få gå sin egen väg. Och som man aldrig med säkerhet kan veta hvilka barn som bli genier, men däremot vet att alla ha godt af att behandlas som individer med olika smak, anlag och behof, så är det nog detta, hittills oförsökta, system genom hvilket man på längden skall komma längst — både med de vanliga och de ovanliga barnen!

Att Abbotsholme innebär en högst betydelsefull reform är emellertid visst och af föräldrar, som där hafva sina söner, har jag hört att fysisk och andlig hälsa, lifsglädje och munterhet, liksom ansvarskänsla, arbetslust, kamratanda och sedligt allvar i hög grad utmärka skolans lärjungar.

Liknande grundsatser som de vid Abbotsholme följas i en annan landtskola, den af en f. d. lärare vid Abbotsholme grundade skolan vid *Bedales*. Sedan några år har äfven den för England ännu ovanliga tanken på samuppfostran tillämpats dels i Blakewell's samskola och dels i en af *King Alfred School Society* i London bildad skola. Denna senares plan är i första rummet karaktärens utveckling under uppfostran för lifvets verkligheter. Samundervisning, samverkan mellan hem och skola och barnens ständiga kontakt med det konkreta äro därvid de förnämsta medlen. Äfven här ställes slöjden i samband med fysik och

matematik; men hufvudvikten lägges på de humanistiska ämnena, »hvilka utveckla fantasien medan denna åter vidgar den förmåga af sympati, som är grundvalen för all äkta kultur» — en i hög grad fruktbar synpunkt! Historia, geografi och litteratur — jämte de lefvande språken, som medel att tillägna sig litteraturen — äro därför med fullt skäl skolans hufvudämnen, medan religionsundervisning, i ordets vanliga mening, icke förekommer. Vid den första undervisningen brukas inga böcker, endast promenader i naturen, eller rundt London, besök i museer o. s. v. Barnens därunder gjorda iakttagelser bilda utgångspunkten för deras undervisning, vid hvilken då — som allt framgent — geografi, matematik och naturkunskap, liksom senare geografi, historia och litteratur, ömsesidigt belysa hvarandra. Slöjd och sport betraktas som arbete, icke som rekreation; hvarje *lördag är hel lofdag* och betyg liksom pris förekomma icke. Efter två års erfarenhet har man funnit att samuppfostran stegrat ansvarskänslan och arbetslusten, att hälsotillståndet är utmärkt och att undervisningsmetoden utvecklat iakttagelsen, eftertanken och självverksamheten.

Den yngsta och radikalaste af de engelska reformskolorna är emellertid den af Harry Lowerison öppnade samskolan *Ruskin Home-School*. Namnet anger hvilket inflytande Ruskins pedagogiska åsikter ägt på stiftaren. Men mr Lowerison är icke »Ruskinian»; han har *alla* den nya människans kännemärken, d. v. s.

han är en religiös fritänkare, en socialistisk idealist, en naturkunnig skönhetsdyrkare och en frisinnad entusiast för uppfostran genom mänsklighet till mänsklighet. Mr Lowerison var förut lärare vid en boardschool och lärde sig hata detta afskyvärda system, där redan 3-åringar sitta många timmar om dagen på dåliga bänkar för att lära sig läsa; där klasserna kunna bestå af 150 barn och där plugg, mekaniskt rabbel, exercis och stryk äro de medel, som användas för att hos dessa ofta illa närda, icke fullsöfda barn dressera in vissa pensa och en viss disciplin och där man dessutom pryglar de barn, som — af själfbevarelseinstinkt — skolka ur skolan!

Mr Lowerison kunde slutligen icke stå ut under detta system, hvilket är motsatsen till allt, en skola borde vara. Han skref en artikel om sitt uppfostringsideal i det af R. Blatchford utgifna socialistiska bladet *Clarion* och frågade om några föräldrar ville anförtro honom sina barn? Omkring 25 barn anmäldes, däribland några flickor, och mr Lowerison ämnar alltid stanna vid ett litet antal, emedan endast sålunda det hemlika förhållande kan bibehållas, hvilket han med skäl anser så betydelsefullt för de sympatiska känslornas utveckling. I Januari 1900 kunde mr och mrs Lowerison öppna sin skola vid Hunstanton i Norfolk, där jag under de sista veckorna af sommarterminen haft tillfälle att iakttaga densamma. Barnens frimodighet och frispråkighet, i förening med

deras lydnad och hållning, vittna genast godt om den metod som varit följd. Hurtiga, hyfsade och glada, skötte de sina husliga plikter i det gemensamma hemmet, sina lektioner eller sina lekar. De fel, som begås, drabbas af uppfostrande straff, men stryk är alldeles bannlyst ur denna skola. Dess första mål är kroppslig hälsa samt klar insikt i villkoren för denna. Så vidt möjligt ges lektionerna i fria luften och att afbryta en lektion inomhus, för att visa barnen ett sällsynt skönt naturskådespel, anser mr Lowerison med allt skäl vara god metodik! Skolans timplan flyttas efter tidvattnet, eftersom badet — jämte solen, luften och sund, riklig föda — anses oumbärliga för utvecklingen af en harmonisk människa. Framför den rena sporten gynnas alla naturliga kroppsöfningar, såsom att simma, ro, fotvandra samt syssla med snickeri, trädgårdsskötsel och husdjur, ehuru cricket o. d. heller icke försummas. Men här, som vid andra af de ofvan nämnda engelska skolorna, är man vaken för faran af idrottens urartande till sport, ett urartande hvilket Nansen så lyckligt karaktäriserat med orden: »idrottens mål är att komma ut i naturen, sportens att komma några meter framför en annan»!

Gossarna lära sig inse att manlighet icke består i slagsmål utan i mod och uthållighet; att mildhet och rättvisa äro de yppersta af manliga egenskaper. Den vänlighet och vakna hjälpsamhet, som dessa

10—14 års gossar visade, voro också i hög grad ovanliga. Det föreföll mig som om här verkligen grydde något af den tid, om hvilken George Eliot's sköna ord siat, den då det »blir lika naturligt att hjälpa andra som att fatta ett stöd, då vi själfva hålla på att falla». Skolan har inga bönestunder, ingen obligatorisk kyrkogång, och endast valfri kristendomsundervisning. Men ena söndagen hafva barnen vid hafsstranden hört talas om Jesus, den andra om Buddah eller Balder eller Apollon. En djup vördnad för all religiös tro, all etisk idealism, liksom för den egna naturens och det dem omgifvande lifvets gudomlighet, är ledmotivet vid all deras undervisning. Äfven utan undervisning meddelas dem genom samlifvet med deras allsidigt bildade lärare den förståelse af och sympati för alla lifvets stora värden, hvilka äro bildningens yppersta resultat. Under ifrigt naturaliesamlande och omedelbar iakttagelse af klippornas och molnens formationer, af plantornas och djurens gestalter och lif, hafva barnen fått blick för de olika naturföreteelsernas plats i utvecklingens kedja och för deras anpassning till omgifningen. Ritundervisningen går bland annat ut på att lära barnen afteckna och färglägga de naturliga föremålen i en *nature-diary*, och läraren sträfvar att bruka denna sida af undervisningen för att utveckla ordning och prydlighet lika väl som iakttagelse- och slutledningsförmåga.

Franska och tyska läsas efter den nya språkme-

toden och studiet af dessa språk kommer framdeles att fullföljas genom skolresor till främmande land, hvarvid dessutom afses att vidga de insulära hjärnorna till mer kosmopolitiska synpunkter! Vid historieundervisningen hafva redan traktens minnesmärken blifvit brukade som utgångspunkter och med hvarje år komma resorna i hemlandet att utsträckas. Aritmetiken och geometrien meddelas ganska högt upp endast såsom hufvudräkning och åskådningsundervisning, med anknytning till dagliga erfarenheter. I denna skola äro icke blott pris och betyg men *äfven alla examina* — *alla tankar på en examen som slutmål* — afskaffade! Målet är hvad som borde vara hvarje skolas enda: »att gifva samhället rödblodiga, klarögda, bredbröstade, fysiskt och psykiskt starka och snabba varelser, fyllda af självtillit och af mildhet, med ögon vakna för skönhetssynerna, själar ifriga att genomtränga mysterierna och hjärtan klappande i samklang med fröjderna och sorgerna i denna underbara värld*.»

*

Medan ett genomgående drag vid alla dessa engelska reformskolor är tillämpningen af Ruskin's princip: att den naturliga glädjen i förvärfvandet af en kunskap eller utförandet af ett arbete bör ersätta betyg och pris — hvilka visserligen kunna främja goda insikter men icke främja utvecklingen af goda människor

* Se *Sweet-Briar Sprays* af Harry Lowerison.

— så är det däremot icke Ruskins inflytande hvilket spåras i ansatser till själfstyrelse, sådana som t. ex. de ofvan anförda vid Abbotsholme. En ändå mycket mer utsträckt själfstyrelse försöktes vid v. Fellenbergs bekanta skola i Hofwyl (nära Bern). Man lyckades där förena lärjungarnas frihet med en självkontroll, hvilken uppehöll skolans ordning utan straff, utan pris, utan offentliga examina, ja, nästan utan lärarauktoritet utom lektionerna. Det tillgick sålunda att de hundra gossarna indelades i sex kretsar, och hvardera valde sin styresman, hvilken tillsammans med en jury vid veckomötena dömde öfver de förseelser, som ägt rum inom kretsen.

Det gäller om denna som om liknande djärfva metoder att framgången beror på den ärlighetens och rättvisans anda som föreståndaren förmått ingjuta. Vid Hofwyl upphörde metodens framgång med v. Fellenbergs personliga inflytande. Men detta hindrar ej att själfva tanken är riktig, medan den nuvarande småaktiga skoldisciplinen intill aderton, nitton år icke bereder ungdomen för bruket af den då plötsligt erhållna friheten!

*

Ett annat uttryck för den i England började omdaningen af uppfostrans grundvalar är den nu vidt utgrenade *Parents national Educational Union*, hvars

syfte är att genom föredrag o. d. upplysa *föräldrar af alla klasser* om de bästa principer och metoder för uppfostran; att omdana den ännu rådande allmänna meningen i detta afseende; och slutligen att främja utbytet af erfarenheter föräldrar emellan, liksom mellan hem och skola. En liknande Ligue d'éducation har äfven blifvit stiftad i Belgien.

Den engelska föreningen har därjämte grundat ett *House of Education*, där unga kvinnor kunna utvecklas i uppfostrans konst. Det är beläget inom det härliga Lake-district, i Ambleside, där Harriet Martineau så länge hade sitt hem. Kursen är ettårig för de unga flickor, hvilka endast hafva syftet att lära sig fylla de naturliga uppfostringsplikter, lifvet kan komma att åt dem i en eller annan form medföra, men två-årig för dem, som därjämte önska utbilda sig till småbarnslärarinnor eller högre lärarinnor, båda delarna för hemmens behof. Därför står öfningsskolan, som är ordnad i samband med detta House of Education, i öfverensstämmelse med de i en hemskola möjliga förhållandena af elevantal o. s. v.

Utom åt öfningen i undervisning ägna sig alla de unga flickorna åt studiet af psykologi, etik samt uppfostrans historia och filosofi. De lära sig det nya systemet för undervisning af de moderna språken. Naturkunnighet studera de ute i naturen, så att de sedan själfva skola kunna göra barnen förtrogna med

geologien, växt- och djurlifvet i den trakt, där de lefva. De lära sig hålla en *nature diary*, illustrerad med ritstift och vattenfärger. Jämte frihandsteckning och modellering i lera förekommer äfven, med afbildningar som material, undervisning i konstkännedom. Därtill kommer sång, hygien — till hvilken hör svensk gymnastik samt vissa slag af sport; svensk träslöjd och träskulptur, handarbeten; några yrken — som bokbinderi och korgmakeri m. m. — samt slutligen matlagning.

Utom denna utbildningsanstalt har samma förening ordnat en *Parents Review School,* hvars förträffliga syfte är att genom svar på frågor, anvisningar o. d. hjälpa föräldrar — hvilka själfva eller genom andra undervisa barnen i hemmen — att erhålla goda böcker och metoder; att få besked om de kurser, hvilka fordras för inträde i någon viss skolklass, jämte råd huru dessa kurser skola kunna inhämtas, utan att hämma barnets individuella utveckling och slutligen att ordna pröfningar af hemundervisningen för att gifva denna allvar och stadga.

Det berömda, af Henriette Schrader stiftade Pestalozzi-Fröbelhuset i Berlin, har nu i London fått en efterföljare i *The Sesame House for Home Life Training*. Samma förening af huslig undervisning, barnavård och Kindergarten-sysselsättningar förekommer här, som i den storartade inrättningen i Berlin.

Syftet är framför allt att gifva den genom sina bokstudier från hemmets plikter och lifsgärning afvända

flickan ett medel att bereda sig för hemmets uppgifter och då i främsta rummet barnens vård och fostran.*

Till slut vill jag påpeka en, så vidt jag vet, för England enastående form af skola, nämligen den af den kända författarinnan mrs Humphrey Ward började *dagskolan för ofärdiga barn*. I en sinnrik, för alla stötar skyddande, ambulansvagn åker en sköterska omkring till hemmen, där hon hämtar de vanföra barnen och dit hon efter skolans slut återför dem. Hon stannar i skolan, där hon sedan äfven under dagens lopp hjälper barnen. Dessa undervisas i vanliga skolämnen och en del handarbeten, samt erhålla i skolan för omkring 15 öre en god middag.

* I samband med den tidigaste uppfostran står ett godt förslag, som jag vill meddela ur en engelsk bok om uppfostran: att i hvarje barnkammare inrätta ett "baby-prison", en i väggen fäst, stark, invändigt klädd korg, smal nog att hindra lek eller sparkar, hög nog att utestänga all rolig utsikt och all möjlighet att krypa ur den! Då ett ilsket och trilsket barn, till skada för sig själf eller obehag för andra, trotsar ett förbud, stoppas det ned i detta "fängelse" för en halftimme. Medan "straffstolen" och "skamvrån" göra äfven den straffande till fånge, nämligen för att kvarhålla den upproriske; medan den mörka skrubben kan verka farlig skrämsel; gåendet i säng på ljusa dagen föranleda olater; medan instängandet i ensamheten ej hindrar rolig odygd och slutligen stryk är ur alla synpunkter förkastligt, är detta "fängelse" lika ofarligt som verksamt. Men naturligtvis gäller det om detta som om alla andra straff att det icke göres till universalmedel, ej användes i otid, ej att skrämma med. Den lille missdådaren bör, lugnt men obevekligt, stoppas ned efter hvarje öfverträdelse af det förbud, vid hvilket man fäst just denna straffpåföljd och ej genom löften om "snällhet" — hvilka i regeln strax brytas — få tigga sig från straffet. Hvar gång man kan låta felet erhålla sin naturligt straffande följd, är detta alltid det bästa, men som detta ju ofta blir farligt för lif och lemmar är "the baby-prison" den därnäst bästa metoden.

Denna för större städer tillämpliga metod att på ett jämförelsevis lätt sätt skaffa de ofärdiga barnen den undervisning, de annars nödgas sakna, har jag här så mycket hellre velat påpeka, som jag från en person, hvilken undertecknat sig »olärd och vanför», blifvit uppmanad att framhålla behofvet för de svenska lytta barnen af undervisning, dels i handaslöjder men äfven i räkning, bokhålleri, och språk, så att de kunde bli i någon mån självförsörjande och erhålla ett större mått af lifsglädje genom att bruka de anlag och utveckla de bildningsmöjligheter, naturen kan hafva gifvit dem.

Hvad Frankrike angår har jag redan på den praktiska pedagogikens område framhållit Demolins', efter Abbotsholme inrättade reformskola. Alla, som syssla med dessa ämnen, veta att m:me Pape Carpentier verkat nydanande inom småskoleundervisningen, redan innan det stora reformarbetet började på alla undervisningsområden, det reformarbete, som närmast föranleddes af erfarenheterna från fransk-tyska kriget och af det nya republikanska statsskickets kraf.

I Frankrike finnes mer än ett tusental olika sällskap för undervisningens främjande och äfven en mängd sällskap för barnens skydd. Faran af befolkningens aftagande har under de sista tjugu åren framkallat den ena lagen och det ena arbetet efter det andra rörande det uppväxande släktet. Liksom man i Frankrike föreslår åtgärder till skydd för de barns

lif, hvilka genom mödrarnas utearbete förlora modersvården, söker man äfven medel att hämma den tillväxande brottsligheten bland minderåriga, en tillväxt hvilken ytterst torde kunna ledas till samma orsak. Sålunda har nu senast en framstående jurist L. Albanel skrifvit om *Le crime dans la famille.* Utan att underkänna värdet af de fyra stora franska åkerbrukskolonierna, förordar han en *placement familiale* såsom ett på de unga brottslingarna djupare verkande uppfostringsmedel.

Den ofvannämnda kongressen för kvinnans rättigheter påyrkade lagar till skydd mot barnens exploitering af andliga ordnar och andra välgörenhetsinrättningar, hvilka nu erhålla gratisarbete af öfver 58,000 barn och unga personer mellan 12—21 år — under förevändning af en i många fall mycket bristfällig yrkesutbildning. Samma kongress betonade äfven önskvärdheten af samundervisningens införande vid alla statens skolor och man framhöll att vid Cempuis, den af Paul Robin stiftade landtskolan för föräldralösa barn, har samundervisningen fullkomligt lyckats, ehuru Cempuis, på grund af det där rådande religiösa frisinnet, från klerikalt håll varit utsatt för de våldsammaste anklagelser ifråga om den påstådda, men aldrig bevisade, osedlighet som där skulle råda.

Rörande Frankrike som öfriga land, är mitt syfte här endast att i förbigående antyda de nyare förete-

elser på uppfostrans område, om hvilka jag erhållit kännedom.

I Frankrike, som i öfriga land, är det öfvervägande intresset fäst vid den psykologiskt pedagogiska litteraturen och i den litteraturförteckning, som jag bifogar till denna afdelning, finnas en mängd betydande arbeten af franska författare.

III.

Det område, där vår tid gjort sina största vinningar för det århundrade som blir barnens, är den psykologiska forskningens. I en stor publikation*, där hvarje år förekommer en förteckning öfver psykologisk litteratur, hvilken numera upptager omkring 2,500 nya arbeten om året, fanns ännu 1893 ingen särskild underrubrik för barnpsykologi, men under rubriken *individuell psykologi* upptogs redan då aderton arbeten i barnpsykologi. Men 1894 börjar en särskild rubrik för barnpsykologi och uppfostringspsykologi, hvilken — från tjugunio arbeten under sagda år — 1897 stigit till sjuttioåtta, 1898 till etthundradesex och alltjämt stiger i växande progression!

Sverige står långt tillbaka i fråga om den psykofysiska forskningen, hvilken inom de stora kulturlanden har många betydande föregångsmän, sådana

* *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, hvilken började utgifvas 1890.

som prof. W. Wundt, prof. Th. Ribot och andra. I Tyskland har den sitt främsta organ i den ofvannämnda tidskriften, som räknar flera af Tysklands mest framstående fysiologer och psykologer som medarbetare. Dessutom gå de af Wundt utgifna *Philosophische Studien* och delvis *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie* i samma riktning. I Frankrike har man den af Binet och Beaunis 1894 grundade *L'année psychologique* och det af Binet redigerade *Bibliothèque de Pédagogie et de Psychologie*; i England tidskrifterna *Mind* och *Brain*.

Särskilda laboratorier för experimentel psykologi, vid hvilka fysiologiska apparater och undersökningsmetoder användas, finnas numera på flera ställen. I Tyskland inrättades det första år 1878 af Wundt i Leipzig; dessutom finnas dylika i Göttingen, i Bonn, i Berlin. Äfven från psykiatern Kræpelins institution i Heidelberg och från Sommers i Giessen utgå arbeten af dessa slag. Frankrike äger ett laboratorium för experimentel psykologi i Paris (Sorbonne) — hvars föreståndare just är Binet — och Italien ett i Rom.

I Amerika har den experimentella psykologien blifvit omfattad med stor ifver. I slutet af år 1894 funnos där tjugusju laboratorier för experimentel psykologi, och fyra tidskrifter. Äfven Danmark har nu ett dylikt laboratorium. Och därtill komma de »sällskap för barnpsykologi», af hvilka senast ett bildats i Tyskland och andra redan tidigare verkat i England liksom i Amerika.

Vid den under sommaren i Paris hållna psykologiska kongressen visar själfva sektionsindelningen huru detta ämne nu förgrenat sig. M. Yves Delage, professor i anatomi och zoologi vid Sorbonne, presiderade i sektionen för jämförande psykologi; M. G. Séailles, professor i filosofi vid Sorbonne, presiderade i sektionen för introspectiv psykologi; M. A. Binet i sektionen för experimentel psykologi; doktor Magnan vid sektionen för patologisk psykologi; professor Bernheim i sektionen för hypnosens och suggestionens psykologi och slutligen professor Tarde i sektionen för social och kriminell psykologi. Och endast genom att uppräkna ämnena för de mest uppmärksammade föredragen erhåller man en inblick i det nutida psykologiska studiets omfattning. Man talade där t. ex. om blyghetens psykologi; om de vilda folkens psykologi; om den skapande fantasien hos barnet; om förhållandet mellan själ och kropp; om jagets identitet och kontinuitet; om tron; om den estetiska kritiken; om smärtan; om de estetiska omdömenas universalitet; om samvetets problem inom den experimentella psykologien; om orsaken till den olika proportionen mellan könen i fråga om brottslighet m. m. m. m.

Ett nytt vetenskapligt arbete* anses af fackmän få den största betydelse för den framtida uppfattningen. En hel serie af undersökningar, som utförts på Kræ-

* Paul Flechsig: *Gehirn und Seele* (1894), senare äfven *Die Localisation der geistigen Vorgänge* (1896).

pelins laboratorium i Heidelberg, äro af stort värde för bedömandet af hvad hjärnan kan uthärda af arbete och intryck. En engelsk vetenskapsman har redan gjort gällande att framtiden — tack vare nutidens skolsystem — kommer att sakna originelt produktiva människor, emedan de receptiva funktionerna absorbera hjärnans tillgångar till skada för de produktiva. Och när detta blir, icke ett allmänt talesätt utan en fysiologisk visshet, då skall man kanske slutligen upphöra att gnida hjärnbarken med det sandpapper som kallas skolskema!

En målsman för pedagogikens omvandling till psy kofysiologisk naturkunnighet äger vårt land i professor Hjalmar Öhrvall, hvilken redan i några kortare afhandlingar* refererat egna och andras rön på det psykologiska området, hvarvid han bland annat kommit till det resultat, som otaliga stackars skolbarn redan praktiskt kunnat konstatera, att de s. k. öfningsämnena — gymnastik, handarbete, slöjd o. d. — visst icke, som det så vackert heter, motväga den intellektuella öfveransträngningen genom omväxling af arbete, utan helt enkelt äro en ny hjärnmöda; att allt trötthetsarbete är oekonomiskt både med hänsyn till arbetets mängd, beskaffenhet och öfningsresultat och att hvila helt enkelt är — *hvila*, d. v. s. frihet att göra hvad man vill eller att göra ingenting! I fråga om rädslan visar

* *Om öfning och trötthet. Om rädsla hos barn och dess behandling. Om psykisk uttröttning.*

han — refererande till Binet's undersökningar i ämnet — huru kroppsaga, hot och gyckel uppfostra till feghet; huru alla dessa medel äro förkastliga såsom deprimerande och ledande till minskning af energien; men huru rädslan progressivt kan öfvervinnas genom att stärka nervsystemet och därigenom karaktären. Och detta sker dels genom att förekomma allt onödigt skrämmande, dels genom att mildt och lugnt vänja barnen utstå den oundvikliga faran eller obehaget.

En svensk pedagog, Ola Bergström, har öfversatt ett af Sullys arbeten: *Iakttagelser öfver barndomen.* * Några fina psykologiska essayer af Hans Larson** måste äfven räknas till vår moderna pedagogiska litteratur. Slutligen har tidskriften *Verdandi**** haft

* Ola Bergström har äfven utgifvit *Vetenskaplig uppfostringslära; Uppfostrans historia; Folkskolans praktiska pedagogik; Teoretisk pedagogik af Compayré; Psykologi för lärare* efter Morgan. En annan serie af goda arbeten är *Pedagogiska Skrifter* i hvilka bl. a. ingått: *Undersökning af barnets föreställningskrets* af B. Hartmann; *Åskådningspsykologi* af E. Martig; *Språkpsykologi* af N. Beckman och *Om uppfostran genom det sköna* af Bager-Sjögren.

** Se Hans Larson: *Studier och meditationer.* Af betydelse för uppfostran äro äfven hans öfriga arbeten: *Intuition*, *Lärobok i psykologi*, *Gränsen mellan sensation och emotion*, *Poesiens logik*, *Viljans frihet.*

*** Se Verdandi 1896: *Emilia Hagren:* Nyare empiriska studier öfver barnens natur. Verdandi 1897 af densamma: Om barnens mottaglighet för suggestion (efter *The Pedagogical Seminary*) samt 1898: Hvilka egenskaper karaktärisera enligt barnens uppfattning en god lärare? (efter *The Pedagogical Seminary*). I *Svensk läraretidning* för 1897 (n:o 44 och 45) har J. Franzén meddelat *Barnpsykologiska iakttagelser* och föreslagit Lunds pedagogiska sällskap att verka för dylika iakttagelser.

En och annan originaluppsats af intresse har äfven förekommit t. ex. *Ur hvardagslifvets psykologi* (Verdandi 1896).

några redogörelser för det nyssnämnda, i kulturlanden pågående arbetet att samla material för barnets fysiologiska och psykologiska utforskande.

Äfven i utlandet citeras med mycket erkännande prof. Axel Key's undersökningar öfver skolbarn, det i vårt land hittills mest betydelsefulla materialet för bedömandet af studiernas inflytande på den fysiska utvecklingen och den intellektuella öfveransträngningens följder på denna.

Såväl på den teoretiska som praktiska pedagogikens område har Anna Sandström länge verkat för en organisk och naturlig undervisning, liksom Anna Whitlock redan i slutet af 1870-talet i detta fall bröt sin egen nya väg. Allt flere enskilda skolor ha börjat bättra på de gamla metoderna och det föres numera ingen pedagogisk diskussion från hvilken ej talet ljuder om barnets »naturliga anlag», dess »själfverksamhet», dess »individuella utveckling». Men när man sedan kommer till verkligheten blir denna något helt annat. Först när man genom den empiriska forskningen börjar veta något om *barnens* natur kan man hafva en grundad förhoppning att skolan som hemmet skall frigöras från de skematiska synpunkterna på barnets väsen och behof, hvilka nu föranleda alla de fysiska och psykiska misshandlingar, som bedrifvas under namn af skolsystem, bildningsideal och mera dylikt.

I Norge har dels den Grundtvigska riktningen — representerad af K. Bruun, K. Janson, M. Skard o. a.

— men dels äfven det moderna europeiska inflytandet ledt till väsentliga — och på goda grunder omstridda — nydaningar på uppfostrans område. Sålunda inträder latinet nu först på den högre skolans stadium; folkskolan har blifvit bottenskola, och en afslutningskurs för medborgerlig bildning är fastställd.

I Danmark hafva banbrytare på folkhögskolans område — Kold, Grundtvig och dennes lärjungar — omdanat synpunkten äfven i fråga om en mer mänsklig och naturlig uppfostran inom den högre skolan. På flickskolans område kan i detta afseende nämnas Nathalia Zahle; på samskolans Hanna Adler; på folkhögskolans L. Schröder, P. La Cour och andra utmärkta krafter. Man förbereder nu en vetenskaplig folkhögskola i Aarhus, ett slags fritt universitet, för hvilket professor Höffding o. a. lifligt intressera sig. Herman Trier har gjort en betydande insats som redaktör för den pedagogiska tidskriften *Vor ungdom* och äfven utgifvit en populär afhandling i pedagogik. Danmark har en betydlig mängd arbeten af värde på det psykologiska området, hvilka äfven tangera det pedagogiska, såsom H. Höffdings *Psykologi* och hans monografi öfver Rousseau samt Fejlbergs betydelsefulla arbete *Om største Udbytte af Sjælsevner.* På det omedelbart pedagogiska området märkas i främsta ledet professor S. Hegaards bok *Om Opdragelse* och Kr. Kromanns *Om Maal og Midler for den højere Skoleunder-*

visning samt *Grundtræk af Sjælelæren med et Omrids af Tankelæren.*

På slöjdens område har dansken A. Mikkelsen gjort en betydande insats i verkligt barnpsykologisk och pedagogisk riktning, när han — i stället för de för barnen ointressanta, finpolerade, svenska modellserierna — låtit slöjden bli en barnens självverksamhet vid förfärdigandet af egna leksaker och af föremål, tillhörande den kulturhistoriska undervisningen. Med träet, leran och tyget hafva barnen efterbildat de tidigare medlen att tillfredsställa de materiella behofven och slöjden har på detta sätt erhållit ett lefvande intresse.

Den nyaste insatsen från dansk sida på det pedagogiska området är *Det danske Selskabs skole.*

Denna skola, som började på hösten 1899, har framgått ur sympatien med de åsikter om skolans ställning till det praktiska lifvet, som föreståndaren, doktor C. N. Starcke uttalat i ett senare tryckt föredrag. * Den utgör »en reaktion mot den öfvervägande lärda och litterära bildning, som satt sin prägel på den danska kulturen och hindrat utvecklingen af folkets krafter på andra områden», i synnerhet därför att undervisningen ej stått i samband med det praktiska lifvets behof och att den blifvit snedvriden af examenskrafven, hvilka dessutom gifva ett falskt begrepp om bildningens mål. Dessa kraf, heter det vidare i pro-

* Se *Vor ungdom* 1898.

grammet, fylla minnet, men försvaga tankekraften och framkalla ej den klarhet, noggrannhet och vakenhet, som kunna uppnås genom en mer själfständig verksamhet, vid hvilken de säregna anlagen kunna göra sig gällande. Endast den, som »förstår att välja sina mål och genomföra dem, erhåller den säkra självkänsla, som ger lust och kraft att lefva lifvet.» Att samla alla de olika ämnena till ett sammanslutet helt är skolans plan; slöjden har därvid blifvit det centrala ämnet, med hvilket nästan alla de andra på något sätt förbindas; till och med språkundervisningen, ty under slöjden samtalas på något af de utländska språken! Teckning, räkning och geometri äro naturligtvis ständigt i bruk vid slöjden. Men dessa ämnen, liksom välskrifningen, vid hvilken stor vikt lägges, komma till användning äfven vid fysiken, naturhistorien och geografien. Att undvika läroböcker och i stället bruka anteckningar, samt att alldeles befria eleverna från hemarbete, äro äfven framträdande drag i skolans plan.

Medan den gamla skolan med examen för ögonen fordrar samma arbeten och intressen af alla elever och sätter elevens förmåga »att tillägna sig grammatiska och abstrakta kunskaper högre än hans praktiska färdighet, handlingskraftiga själfständighet och mogna omdömesförmåga,» så vill denna nya skola lära eleven att bruka ögon och öron, gifva honom uppgifter, som mer kräfva själfständig verksamhet än inlärda kun-

skaper och som tillåta individens säregna intressen och anlag att göra sig gällande. Sålunda skall den handlingskraft utvecklas, som vet att välja sina mål och lösa sina uppgifter.

Bland skolans lärare märkes den unge författaren C. Lambek, som på den psykologiska litteraturkritikens område redan gjort mycket intressanta och för framtiden löftesrika inlägg, och som troligen kommer att lämna viktiga bidrag äfven till det barnpsykologiska studiet.

Af en sakkunnig person har jag erhållit följande

Öfversikt af litteratur i barnpsykologi.

Det första standard-arbetet på barnpsykologiens område är:

Preyer, Die Seele des Kindes, som utkom 1881 och i fjärde upplagan 1895, 462 sidor, 10 mark.

— Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit, nebst Anweisungen für Eltern dieselbe zu beobachten 1893, 201 s., 4 m.

Förträffliga anses äfven dessa arbeten af:

Perez, B., Les trois premières années de l'enfant, 5ème ed. 1892, 5 fr.

— L'enfant de trois à sept ans., 5 fr.

— L'éducation morale dès le berceau, 1896, 350 s., 5 fr.

— L'art et la poésie chez l'enfant, 5 fr.

— L'éducation intellectuelle dès le berceau 1896, 340 s., 5 fr.

— La psychologie de l'enfant.

Under de senare åren hafva, utom de redan sid. 212—213 nämnda, flera böcker och tidskriftsuppsatser behandlat barnets psykologi. Bland dem må nämnas:

Engelska:

Brown, Thoughts and reasonings of children, Pedagog. semin., 1893, 53 s.

Chrisman, A year with a little girl, Educ. rev. New-York 1894, 19 s.
— Child study: a new Department of Education. Forum 1894, 8 s.

Mangasarian, The punishment of children, Internat. journ. of ethics, 1894, 5 s.

Barns, Methods and difficulties of Child-study. Forum, 1895, 6 s.

Louch, A laboratory for childstudy. Journ. of educ., 1895.

Lowden, The first halfyear of a childs life, 1895, 30 s.

Maitland, What children draw to please themselves, 1895, 4 s.

Oppenheim, Why children lie. Pop. Sc. Monthly, 1895, 5 s.

Roark, Psychology in education, New-York, 1895 312 s.

Chamberlain, The child and childhood in folkthought, New-York, 1896, 464 s.

Lewis, The child: Its spiritual Significance, London and New-York, 1896, 222 s.

Hall, The methods, status and prospects of the child-study of to-day, Trans. Ill. Soc. Child. St., 1897, 13 s.

Louch, Difference between children and grown-up people from the childs standpoint, Ped. Sem., 1897, 6 s.

Darrah, A study of childrens ideals, Pop. Sc. M. 1898, 10 s.

Dutton, Menagement of precocious children, Cleveland, Med. Mag., 1898, 8 s.

Gould, Child fetiches, Pedag. sem., 1898, 4 s.

Taylor, The study of the child. New-York, 1898, 215 s.

Warner, The study of children and their schooltraining, New-York, 1897, 264 s.

Wilson, Bibliography of Child Study, Ped. Sem. V. VI., 1898, 48 s., 1899, 24 s.

W. P. Harris, Psychological foundations of education, New-York.
J. Mac Cosh, Psychology. The motive powers: emotion, conscience, will.

Franska:

Compayré, L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, Paris 1893, 371 s., och af densamme: Notions élementaires de psychologie.
Queyrat, L'imagination et ses variétés chez l'enfant, Paris 1893, 162 s.
Queyrat, Les caractères et l'éducation morale, Paris, 1896, 168 s.
Defert, L'enfant et l'adolescent dans la société moderne, Paris, 1897, 221 s.
Schinz, La moralité de l'enfant. Rev. Philos., 1898, 36 s.
Henri Marion, Leçons de psychologie appliquée à l'éducation.
E. Bérillon, Les principes de la pédagogic suggestive.
M. Fleury, Le corps et l'âme de l'enfant.
Lesorbonnard, Du gouvernement de soi-même, essai de psychologie physiologique.
P. Lacombe, Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant.
Af den nu döde, mycket betydande tänkaren
Guyau, Éducation et heridité. Af medelbar betydelse för uppfostran äro äfven hans arbeten: Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction och L'irréligion de l'avenir.
Binet, Etudes du psychologie experimentale.
— La fatigue intellectuelle.
— La suggestibilité.
A. Fouillée, La psychologie des idées forces;

Ch. Richet, Essai de psychologie générale liksom den föregående endast af medelbar betydelse för uppfostran:

Joly, Notions élementaires de psychologie.
— Notions de pédagogie.
— Psychologie des grands hommes.

Af stor medelbar betydelse äfven för barnets psychologie äro följande, delvis på svenska öfversatta arbeten af

Th. Ribot: Maladies de la mémoire.
— Maladies de la volonté.
— Psychologie de l'attention.
— — des emotions.
— — des sentiments.

Tyska:

Fritz, Ergebnisse der Analysen des kindlichen Bewusstseins und Folgerungen daraus, Bayer. Lehr. Zeit. 1894.

Heydner, Beiträge zur Kenntniss des kindl. Seelenlebens, Leipz., 1894, 96 s.

Strümpell, Die Verschiedenheiten der Kindernaturen, vortr. Leipz., 1894, 36 s.

Andreæ, Über die Faulheit. Deutsch. Bl. f. Erz. Unterr., 1896.

Aschaffenburg, Welchen Nutzen kann die experim. Psychologie der Pädagogik bringen? Zeitsch. f. Pädag. Pathol. u. Ther., 1896.

Hohmann, Die Grundlinien des Seelenlebens, dargest. unter Berücksicht. der Schulpraxis, Pädag. Bl. 1896, 23 s.

Boehme, Deutsches Kinderlied und Kinderspiele, Leipz., 1897.

Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik, 12 Aufl., Leipz., 1898, 413 s.

Nieden, Allgem. Pädagogik auf psychol. Grundlage, Strassb. 1897, 192 s.
Lukens, Die Entwickelungsstufen beim Zeichnen, 1897.
R. Schäfer, Die Vererbung (d. v. s. ärftligheten betraktad såsom psykologisk inledning till pedagogiken).

Italienska:

Colozza, Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia: Turin—Rom, 1895 282 s.
Ferrari, Manifestazioni artistiche accessuali in una bambina, Arch. de Psichiatr., 1898, 18 s.
Marescalchi, I desideri dei bambini, Casale, 1898.

Dessutom vill jag äfven påpeka att under den i Paris i somras hållna *Congrès de psychologie* sysselsatte man sig dels omedelbart, dels medelbart med barnets psykologi. Sålunda höll M. N. Vaschide föredrag om *Den skapande fantasien hos barnet*, Hartenberg *Om blyghetens psykologi* m. m.

Bilaga.

Utan alla anspråk på fullständighet meddelar jag här några anvisningar till ordnandet af barnens bokhylla, emedan jag ofta blifvit frågad till råds i detta ämne, och hoppas att flere än mina personliga vänner kunna hafva gagn af det nedanstående.

Att lära barnen från första början behandla böckerna med vördnad, såsom en dyrbar egendom, detta är det första momentet af deras invigning i böckernas värld. Och därför bör ej ens bilderboken sättas i deras hand, förr än de äro gamla nog att ej slita sönder den.

Barnens behof af bilderböcker kan i svenska hem på ett förträffligt sätt tillgodoses genom idel svenska böcker såsom: Ottilia Adelborgs *Barnens Julbok*, *Blomstersiffror med rim*, *Prinsarnes blomsteralfabet*, *Sagan om Askungen*, *Ängsblommor* m. fl. Vidare genom *Barnkammarens bok* (2 delar, ill. af Jenny Nyström), *Svenska barnboken*, utg. af J. Nordlander (2 delar, ill. af Jenny Nyström), *Skogstomten* af Nanna Bendixson samt *Den lilla gumman och hennes katt* och *Barnen på Solbacka* af Elsa Beskow.

Vid fem, sex år bör redan *Barnens bibel* finnas i barnens händer, men befriad från Dorés illustrationer och i stället försedd med de yppersta konstverk till belysande af det gamla och nya testamentets värld. Därvid kräfves emellertid enhetlighet — så att alla bilder väljas från ungefär samma tidpunkt inom konsten — jag skulle föreslå 1400-talet — och alla inom samma konstområde, nämligen måleriets, så att barnet icke störs af det heterogena mellan olika stilar och konstarter. Därefter komma våra egna klassiska illustrerade

verk — *Fritiofs saga*, *Fänrik Stål*, fru Lenngren, Snoilskys *Svenska bilder* o. a. — där barnen hafva mer glädje af bilderna, innan de läsa dikterna, än medan de läsa dessa, som jag minnes att fallet var i min barndom, då en bilderbok gjorde oss förtrogna med Andersens gestalter i Pedersens, aldrig öfverträffade, illustrationer, några år innan vi läste sagorna själfva. Därtill komma de historiska, geografiska, konsthistoriska planschverken. Jag minnes t. ex. de outtömliga fröjder Billmarks *Sverige* och *Dresdenergalleriet* beredde mig, som lyckligtvis ej erhöll dem »visade» utan fick se dem i full frihet.

För att mätta barnens sagobehof finnas rikliga tillgångar inom våra svenska förläggares bokkataloger. Som det mest oumbärliga vill jag här nämna: *Andersens sagor*, 2 delar, P. Chr. Asbjörnsen och Jörgen Moe, *Norska folksagor och äfventyr*, 2 delar, Ludv. Bechstein *Folksagor för unga och gamla*, Hugo v. Becker *Guffars sagor*, R. Bergström *Ur folksagans rosengårdar*, 2 delar, W. O. A. Bäckman *Sjöjungfruns sagor* och *Elfvornas lekar*, Luigi Capuana, *Det var en gång*, N. G. Djurklou *Sagor och äfventyr; Elfvalek*, sagor ur jättarnes och dvärgarnes, elfvornas, sjöjungfrurnas och tomtarnes rike af Villamaria, 2 delar, *Grimms sagor;* Svend Grundtvig *Danska folksagor* och *Folksagor och äfventyr; Hauffs sagor*, Artur Hazelius *Fosterländsk läsning för barn och ungdom*, Franz Hoffmann *De vackraste sagorna ur Tusen och en natt*, 2 delar, G. O. Hyltén-Cavallius och G. Stephens *Svenska folksagor* med teckningar af Egron Lundgren, Kingsley *Flodbarnen*, Laboulaye *Folksagor*, 2 delar, Lysander *Äfventyr*, H. Nyblom *Det var en gång*, 2 delar, Onkel Adams *Linnea*, ånyo utgifven i urval, Charles Perrault *Sagor*, med teckningar af G. Doré, V. Rydberg *Lille Viggs äfventyr på julafton*, *Sveriges medeltidssagor* berättade för barn (af H. Schück), 2 delar, Tolstoy *För barnen*, sagor och berättelser, och Topelius *Läsning för barn*, 8 böcker. Dessutom finnes mycket af värde äfven hos andra af våra äldre eller samtida sagoberättare. I fråga om de förra vill jag påpeka det önskvärda i

nya upplagor af Vendela Hebbes och Constance Hultins sagor, liksom af Tekla Knös' ypperliga bok *Året*. I fråga om de samtida — Amanda Kerfstedt, Eva Vigström, Albrekt Segerstedt, Richard Gustafsson, Anna Roos, Anna Wahlenberg m. fl. — torde dessa vara så kända, att deras arbeten icke särskildt behöfva nämnas.

Som det olyckligaste af alla misstag i fråga om barnens läsning har jag redan framhållit det nu gängse utpekandet af det för den ena eller andra åldern lämpliga. Ett bevis för det sänkande af hela läsningens nivå, som däraf blir en följd, lämnas genom *Fredrika Bremer-förbundets* bokanvisningar, där man anbefaller normala 10-åringars böcker åt 15—18-åringar, hvilka redan borde vara djupt inne i den verkliga litteraturen! Man framhåller med skäl den nutida ungdomens grofva okunnighet i den äldre svenska litteraturen. Hvarför? Emedan denna litteratur antingen helt undanhålles eller utportioneras på skolrummet under de år, då den skulle läsas i full frihet; och sedan fängslar den icke den vuxna ungdomen, som helt naturligt hos de samtida söker sin andliga näring.

Våra klassiska författares bästa dikter böra alla finnas redan på barnens bokhylla, och de skola i full frihet få suga musten ur dem såsom jag och åtskilliga af mina jämnåriga redan före tolf år hade gjort ur Tegnér, Runeberg, fru Lenngren, Atterbom, Geijer, Nicander, Dahlgren, Fr. Bremer m. fl. Och om det än om dessa böcker gällde hvad Tegnér säger om sin *Homer:* »ej halft förstådd men älskad destomer», så är det visst att just de lifsafgörande intrycken sålunda erhöllos! Hvad mig själf angår hade jag dessutom före tolf år läst åtskilligt af Schiller, Goethe och Wieland, Humboldts resor m. m. på tyska, en stor del af W. Scott, Shakespeare, Macaulay, Dickens och andra engelska författare i öfversättning samt åtskilliga franska arbeten i original. Jag nämner detta för att visa hvad ett normalt barn kan tillgodogöra sig af verklig litteratur, ifall dess uppfostrare äro kloka nog att förse det med sådan, i stället för att hålla det tillbaka enligt en

graderad skala för hvad olika åldrar böra matas med — af barnboksvälling i stället för fast föda!

De utmärkta, af lektorerna Bendixson och Hildebrand, under den olyckliga titeln: *Skolupplagor af svenska författare*, utgifna, samt de af professorerna Lundell och Noréen började serierna: *Svensk bokskatt* och *Svensk vitterhet i urval från 1850—1900* torde i mycket förfela sin verkan, om de ej sättas på barnens egen bokhylla! Men som det bland barnen finnas sent och tidigt utvecklade, barn med sinne för poesi och i saknad af detta sinne, så gäller det att förse bokhyllorna på olika sätt. Och medan jag starkt betonar vikten att ge barnen litteratur i stället för barnböcker, fortsätter jag således här anvisningarna på goda sådana.

Främst komma då, efter den egentliga sagoåldern, *Robinson Crusoe* i Gräbners bearbetning och *Den schweiziske Robinson* af Wyss, *Djungelboken* af Kipling, Nordahl Rolfsens präktiga skildringar: *Ur djurlifvet i norden* och *Ur djurlifvet i främmande länder*, hans *Sjömän* och *Pojkar* m. fl. Vidare, eftersom äfventyrslusten måste hafva näring och bör erhålla en sund sådan, Coopers böcker: *Bijägaren*, *Den siste mohikanen*, *Gräsöknen*, *Hjortdödaren* och *Stigfinnaren*, samt Marryats: *Nybyggarne i Canada*, *Sjökadetten*, *Den nye Robinson*, *Kaparekaptenen*, *Spökskeppet*, *Jakob Ärlig*, *Jafet eller hittebarnet*, *Newton Forster*, *Barnen i nya skogen*, *Sjöofficeren*, *Den lille vilden* och *Peter Simpel*. Som pojkböcker med ett visst etnografiskt värde kunna äfven anbefallas Gustaf Schröders *Örjan Kajland och hans pojkar*, skildringar från svenska finnarnas lif och jakter i Vermlands och Dalarnas skogsbygder, *Pekka Huskoinen* (forts. af Örjan Kajland och hans pojkar) och *Pavo Makkran* (forts. af Örjan Kajland och Pekka Huskoinen). Andra goda arbeten äro Roseggers *Från alpernas skogstrakter* och *Mitt hem i skogen*. Men böcker af ryktbara resenärer, såsom James Cook (hvars resor finnas bearbetade af D. S. Hector), Humboldt, Livingstone, Stanley, Payer (hans *Upptäcktsresor i norra ishafvet* finnes bearbetad af Th. M. Fries), Nachtigal

Från Sahara och Sudan (i bearbetning af G. Hjelmerus), *Nordenskiölds resor och äfventyr i polarhafven* (berättade för ungdomen af R. Hertzberg), Darwin *En naturforskares resa kring jorden* — liksom naturligtvis bland de samtida F. Nansens och Sven Hedins skildringar af sina färder — borde från ungdomens bokhylla uttränga de många dåliga indian- och sjöromanerna. Att böcker rörande vårt eget land t. ex. *En bok om Sverige*, 2 delar, af R. Bergström och O. A. Stridsberg, och *Genom Sveriges bygder* af H. Hofberg, liksom klassiska skildringar sådana som Samuel Ödmanns *Hågkomster från hembygden och skolan*, Lilljebjörns *Hågkomster*, Geijers *Minnen*, Rääf, Säve, H.-Cavallius, Bruzelius, Djurklou, m. fl. borde höra till ungdomsläsningen detta behöfver ej påpekas!

Ypperliga skildringar af södern äga vi t. ex. i Nicanders *Hesperider*, i Egron Lundgrens *En målares anteckningar* förutom en del arbeten af samtida författare samt öfversättningar, t. ex. W. Irvings *Alhambra*. Och ju tidigare barnen lära sig drömma vid sådana fagra verklighetsbilder, ju bättre.

Af historisk läsning bör den grekiska och nordiska gudasagan komma först. Och vi hafva i detta senare afseende en hel del bearbetningar såsom *Nordiska sagor*, 2 delar, af Hedda Andersson eller *Våra fornnordiska gudasagor* och *Fornnordiska hjältesagor* af Kata Dalström. Vidare *Från Nordens forntid* af A. Ekermann, *Norska kungasagor* af Hedda Andersson, *Nordens första storhetstid* af A. Sandström. Sedan: Arv. Aug. Afzelius' *Svenska folkets sagohäfder*, urval för ungdom, Anders Fryxells *Berättelser ur svenska historien*, *Grättes saga*, P. A. Gödeckes *Sagan om Gunlög Ormtunga och Skaldram*, M. Anholms *Vikingar och deras ättlingar*, Matilda Lönnbergs *Sigtrygg Torbrandsson*, *Från Skären* och *Ragnfast Mårsson*, Mellins *Fornnordiska hjältesagor*, Liljegrens *Fornålderns hjältesagor*, Oehlenschlägers *Hervors saga*, *Völunds saga* och *Nordens gudar*, Lefoliis *Gudalif och gudatro*, Viktor Rydbergs *Fädernas gudasaga*, berättad för ungdom, *Nials saga* och *Egil Skalle-*

grimssons saga, båda från fornisländskan af A. U. Bååth, dennes *Nordmannaskämt*, *Nordiskt forntidslif*, *Fornnordiska sagor* och *Från vikingatiden*, *Eddan*, på svenska af P. A. Gödecke, Joh. A. Enanders *Våra fäders sinnelag*, Hildebrands *Lifvet på Island under sagotiden*, m. m. När man sedan kommer längre fram i tiden finnas ju dels för barnen och ungdomen afpassade skildringar — bland de nyare af dessa vill jag påpeka Ellen Fries: *Märkvärdiga kvinnor* och *Den svenska odlingens stormän*, J. C. von Hofsten: *Från Sveriges storhetstid*, *Minnen från den karolinska tiden*, *Bilder ur Danmarks historia*, 3 delar, dels de bästa af svenska historiska romaner och noveller samt några danska och finska skildringar. Jag nämner här endast dem, jag helst vill anbefalla för barnens bokhylla: Zach. Topelius' *Fältskärns berättelser*, *Ljungars saga*, *Stjärnornas kungabarn* och *Hertiginnan af Finland*, G. H. Mellins *Svenska historiska noveller*, Pehr Sparres historiska romaner: *Den siste friseglaren*, *Adolf Findling*, *Standaret* och *Sjökadetten i konung Gustaf III:s tid*, Carl Snoilskys *Svenska bilder*, V. v. Heidenstams *Karolinerna*, C. G. Starbäcks *Engelbrekt Engelbrektsson*, *Guldhalsbandet*, *Konungakronan*, *Testamentet*, *Mäster Olofs bröllop* och *Lifknektens berättelser*, H. F. Ewalds *Nils Brahe* och *Svenskarna på Kronborg* samt Ingemanns *Valdemar Seier*, *Erik Menveds barndom*, *Konung Erik och de fredlöse* och *Prins Otto af Danmark*. Som kulturbilder från Finland äro Juhani Ahos *Folklifsberättelser* och *Panu* samt *Trettiofyra minnen från Österbotten* af Sara Elis. Wacklin att anbefalla.

Nedanstående verk böra äfven tillhöra barnens bokhylla ända från »tonårens» början: Viktor Rydbergs *De vandrande djäknarna*, *Singoalla*, *Fribytaren på Östersjön*, *Den siste Athenaren*, 2 delar, och *Vapensmeden*, C. J. L. Almqvists *Kapellet*, *Skällnora kvarn*, *Arbetets ära*, *Grimstahamns nybygge*, *Ladugårdsarrendet*, *Palatset*, *Araminta May*, *Arturs jakt* m. m., Selma Lagerlöfs *Gösta Berlings saga*, *Antikrists mirakler* och *Osynliga länkar*, Fredrika Bremers samlade skrifter i urval: *Grannarna*, *Hemmet*, *Familjen H.*, *Presidentens*

döttrar m. fl., Aug. Blanches *Bilder ur verkligheten*. Björnstjerne Björnsons och Jonas Lie's *Berättelser*, S. S. Blichers *Noveller*, Auerbachs *Byhistorier*, George Sands *Syrsan* och *Djäfvulsträsket* samt andra klassiska folklifsskildringar böra äfven från samma ålder sättas i ungdomens hand, liksom ett urval af våra svenska, nyare folklifsskildrares arbeten, af K. Jansons, K. Elsters och andra norrmäns, af nyare danskars och finnars folklifsnoveller skulle kunna gifva ungdomens bokhylla värdefulla bidrag.

Hvad den grekiska och romerska fornvärlden angår, så hafva vi för sju, åtta års åldern *Grekiska sagor* af Hedda Andersson eller *Grekiska Guda- och hjältesagor* af Kata Dalström, N. Hawthornes med diktarens konst berättade *Grekiska sagor* och dessutom en gammal svensk tolkning af ett ypperligt verk: *Den klassiska fornålderns hjältesagor* af Schwaab, för hvilka hela den klassiska litteraturen omedelbart legat till grund, ett arbete, hvilket borde utgifvas i ny upplaga och finnas på alla barns bokhyllor liksom en ny upplaga af Plutark i ett godt urval och likaså af Æsops *Fabler*.

Sedan komma Wägners *Rom* och *Hellas*, Becker's *Världhistoria* i den nya, illustrerade upplagan; *Greklands och Roms litteratur i urval* af J. Centerwall; *Sokrates* af Dalbäck — i väntan på en mer konkret, biografiskt rikare lifsbild — Farrars *Sökare efter Gud* och längre fram allt mer af de yppersta verken från den klassiska tiden.

För den fortsatta läsningen inom allmänna historiens område borde isynnerhet sådana arbeten väljas, som utförligt och ur en enhetlig synpunkt behandla något visst land eller tidsskede; biografier öfver stora personligheter, med mera.

Med undantag af Becker vill jag nämligen afråda från allt, som har läsebokens skaplyne. Såsom en öfvergång till de stora verken äro skildringar, sådana som t. ex. J. C. von Hofstens *Drottning Elisabet* och *Ur Rysslands historia*, 2 delar, Cecilia Bååth-Holmbergs *Garibaldi*, *Ch. Gordon*, *Kampen mot negerslafveriet* af

gagn. Men ju förr man sätter de stora originalverken i barnens händer, ju bättre. Att gifva anvisningar i detta afseende skulle föra mig alldeles för långt. Jag vill här endast påpeka gagnet af att ordna den historiska *nöjesläsningen* efter en viss metod, hvarvid den kronologiska ordningen är den bästa. Man behöfde en ny upplaga af Walter Scott, med alla de ledsamma inledningarna uteslutna och uppställd efter romanernas kronologiska följd; de omfatta i följande ordning tiden mellan 1087 och 1812: *Grefve Robert af Paris*, *Den trolofvade*, *Talismanen*, *Ivanhoe*, *Det farliga slottet*, *Vackra flickan från Perth*, *Quentin Durward*, *Anna af Geyerstein*, *Klostret*, *Abboten*, *Kenilworth*, *Nigels äfventyr*, *Montrose*, *Woodstock*, *Peveril af fjället*, *Fanatismen*, *Bruden af Lammermoor*, *Sjöröfvaren*, *Svarta dvärgen*, *Rob Roy*, *Midlothians hjärta*, *Wawerley*, *Redgauntlet*, *Guy Mannering*, *Fornforskaren*, *St. Valentins dag*, *St. Ronans brunn*. Som inledning till engelska historien: Walter Scotts egna *Morfars sagor*, 3 delar. W. Scotts *Sjöfröken* (Lady of the lake) borde utges i ny upplaga.

Och på samma sätt borde man af andra, tidigare och senare författares arbeten, såsom Hamerlings *Aspasia*, Bulwers *Pompeji sista dagar*, Rydbergs *Den siste Athenaren*, Kingsleys *Hypatia*, Scheffels *Ekkehard*, med vissa arbeten af Ebers, Dahn, Eckstein, Freytag, m. fl.; G. Eliots *Romola*, Prosper Merimées *Krönikor från Karl IX:s tid*, Dumas d. ä. bästa böcker, A. de Vignys *Cing-Mars* samt *Träldom och storhet*, Tolstoys *Krig och Fred* m. fl. — kunna ordna liknande kronologiska serier af romaner. Detta skulle för ungdomen i »ton»-åren tillgodose behofvet af nöjesläsning, af den historiska kunskapens utfyllande med fantasibilder och af en inblick i åtminstone en sida af de skilda ländernas litteratur.

Inom konsthistoriens område hafva vi nu ändtligen ett arbete, hvilket kan ge detta ämne intresse för ungdomen, nämligen Carl G. Laurins *Konsthistoria*. Föröfrigt finnes Dietrichsons skildring af Michel Angelo. — Men månne icke någon kunde falla på den tanken att gifva Sverige en serie konstnärsmonografier, liknande dem, som nu utgifvas i Tyskland?

Inom det religiösa området skulle jag bland ungdomens böcker vilja återse fantasifulla arbeten, sådana som Bunyans *En kristens resa*, Krummachers vackra *Parabler* eller den engelska författarinnan Mrs. Gattys *Djupa sanningar i lätta dräkter*. Wallaces *Ben Hur*, kardinal Wisemans *Fabiola*, som behandlar katakombernas historia, Stagnelius' *Martyrerna*, Wallins *Dödens ängel* höra till de böcker, hvilka böra införa barnen i den kristna tanke- och känslosferen. Likaså vore det önskvärdt att någon ville utgifva de gamla, härliga legenderna i för ungdomen lämpliga upplagor: *Genoveva*, *Barlaam och Josaphat* m. fl. förbli tyvärr obekanta för nutidens barn. Äfven en del andra af medeltidens folkböcker borde återkomma i förnyad form till den naiva läsekrets, hvilken, som jag hoppas, aldrig skall upphöra att gråta öfver de godas olyckor och som aldrig nog tidigt kan lära lifvets stränga lag, den, att

...ju högre lif, ju större kval du röner.

Hammerichs *Kyrkohistoria* liksom hans utmärkta, ehuru ur historisk synpunkt föråldrade, *Birgitta* lämpa sig för tiden efter tolf år. Men redan vid åtta, nio år böra barnen erhålla medeltidens djupa och ljufva poesi i legendernas gestalt, likaväl som den nordiska och klassiska forntidens poesi i för dem lämpliga tolkningar.

På samma gång böra de äfven lära känna andra religioner. *Kalevala* i R. Hertzbergs bearbetning är en af de böcker, som ur alla synpunkter bör tillhöra svenska barns bokhylla; E. Clodds *Världens barndom* och hans af mig öfversatta *Religionernas barndom* äro gagnande böcker som förberedelse till en religionshistorisk uppfattning. Och det vore önskligt, att äfven hans senare böcker — *Jesus of Nazareth*, m. fl. — blefve öfversatta till svenska, ty på ett, gent emot all religion vördnadsfullt sätt, meddelar han där de religiösa begreppen ur utvecklingslärans synpunkt. Våra teosofer borde sörja för en ungdomsskrift om Buddah!

Den biografiska litteraturen måste ökas snart sagdt i det oändliga. För den tidigare åldern finnas (i gamla upplagor, som borde förnyas) af L. Colet: *Märkliga*

personers barndom; Mason: *Namnkunniga barn;* Yonge: *Stordåd och ädla handlingar.* Senare Flammarions *Arbetets hjältar*, Laboulayes *Franklins självbiografi.* Cecilia Milow (tant Cissy) har börjat en för ungdomen afsedd, godt lofvande, följd af *Litteraturhistoriska bilder från Storbrittanien.* Starbäck har utgifvit ett *Historiskt bildergalleri,* W. Horn har tecknat *Watt* och andra betydande män; Wasenius har skildrat *Runeberg;* Hellstenius *Geijer;* ur *Adlersparres Bortgågna samtida*, ur Franzéns, Beskows, Böttigers och andras minnesteckningar kunde man göra ett godt urval för ungdomen. Otto Sjögren har tecknat *George Adlersparre, Kejsar Wilhelm, Bismarck;* O. W. Ålund *John Ericsson, Gladstone;* N. Erdmann *Blanche, Bellman, Geijer, Tegnér;* H. Schück *Olavus Petri* på ett sätt, som gör alla dessa arbeten tillgängliga äfven för ungdomen i »ton»-åren, ehuru de icke äro särskildt afsedda för denna läsekrets. Men på detta område finnes oändligt att göra just för ungdomen, dels genom öfversättningar af goda verk (sådana som nu nyligen Sabatiers *Den helige Fransiskus*), dels genom författandet af nya.

Inom det naturhistoriska området finnas en hel del för barndomen lämpade böcker. Mme Pape-Carpentier — som skrifvit den goda lilla barnboken *Ur barnavärlden* — har äfven skrifvit en för de helt små afsedd bok *Ur djurens värld*, och på detta område hafva vi i Sverige en hel del originalarbeten, hvilka dock snart göras umbärliga, om man ger barnen Brehms stora verk *Ur djurens lif* eller Stuxbergs *Djurriket.* Dels i Frankrike, dels i England har man gjort lyckliga försök att göra vetenskapen rolig som en saga; sålunda hafva vi i svensk tolkning af Macé: *En brödtuggas historia,* af Arabella Buckley: *Vetenskapens sagoland.* Äfven på detta område vore det önskvärdt, att en fackman utarbetade en förteckning öfver det ur litterär synpunkt bästa och ur forskningens synpunkt nyaste af hvad vi i original och öfversättning äga att bjuda barnen och ungdomen, d. v. s. hvad den kan läsa med verklig glädje och utbyte. Naturvetenskapen bör erhålla allt mera plats i barnens nöjesläsning, men därtill kräfves,

att den blir framställd på ett fängslande sätt, ett, genom hvilket bisakerna underordnas hufvudsaken, som är att väcka barnens kärlek, undran och vördnad för lifvets lagbundna mångfald och outtömliga hemligheter. På detta område som på andra gäller det att försöka skaffa barnen de böcker, hvilka — som t. ex. Brehm — i sig innesluta många. Att läsa tio små halfgoda böcker i ett ämne, kan i betydelse ej mäta sig med att läsa en mustfull och ypperlig. Och detta är en af de hufvudsynpunkter, hvilka böra tjäna till ledning vid valet af ungdomsböcker, ehuru jag här ej alltid kunnat anlägga den, eftersom man i många fall ännu saknar det yppersta tänkbara. I serien *Ur vår tids forskning* liksom i *Verdandis* ooch *Heimdals* småskrifter finnes en hel del att hämta för ungdomen.

Böcker, hvilkas värde dock snarare består i att handla om barn och ungdom, än de vända sig till barn och ungdom äro: Tolstoys *Från mina barndoms- och ynglinga-år* och *Min ungdom;* Daudets *Lille parfvelns historia*, Tavaststjernas *Lille Karl*, Geijerstams *Mina pojkar*, Mark Twains *Tom Sawyer*, en skolpojkshistoria och dess fortsättning *Huckleberry Finns äfventyr*. Verkliga pojkböcker äro *Tom Browns skollif*, öfversättning i sammandrag samt, först och främst, mästerverket *Hjärtat på rätta stället*, en bok för ungdomen af Edmondo de Amicis. Dessa båda böcker ge tillika en bild, den förra af engelskt, den senare af italienskt lif. Och bland barnböckerna äro de att föredraga, hvilka sålunda bäras af något större än endast barnhistorien. Sådana äro bland andra: *Kenneth eller återtåget från Ryssland* (en skildring af Napoleonstiden), Friis' *Lajla* (en skildring af lapparne), Dodge's *Silfverskridskorna* (en skildring af Holland), Fitinghoffs *En liten värld bland fjällen* (en skildring af Norrland), C. Ewalds *Barnkorståget* (en skildring af korsfarartiden), o. s. v.

Bland böcker, hvilka af olika skäl tillhöra litteraturen, finnas dels äldre, dels nyare, hvilka alla — fast från skilda synpunkter — i god tid böra finnas på barnens bokhylla. Sådana äro t. ex.: Cervantes' *Don Quixote* (i en ny bearbetning), Charles Lambs *Shake-*

speares sagor, *Münchhausens resor och äfventyr*, Swifts *Gullivers resor*, Fouqués *Undine*, Herders *Valda Österländska berättelser*, Laboulayes *Abdallah* och Tom. Moores *Lalla Rookh*, Bernardin de St. Pierres *Paul och Virginie*, Harriet-Beecher-Stowes *Onkel Toms stuga*, Bret Hartes *Berättelser*, 2 delar, Longfellows *Evangeline*, Bertha v. Suttners *Ned med vapnen!* bearbetad för ungdomen af Toini Topelius, Fritz Reuters *Lifvet på landet* och *Från anno 13*, Erckmann-Chatrians *En konskriberad i Napoleons armé*, George Eliots *Silas Marner*, Saintines *Picciola*, Daudets *Skisser och studier*, Dickens' *Julhistorier* och några af hans större arbeten såsom *Dombey och son* och *Oliver Twist*, samt några af Tolstoys berättelser: *Skildringar från Sebastopols belägring*, *Kosackerna*, *På spaning efter lyckan*, *Tok-Ivan* m. fl.

Bland författare af flickböcker är i Frankrike Mme Pressensé för att icke nämna de äldre: Sandeau (*Vaillance* m. fl.), Germain (*En knappnål*, *Mignon*) de friskaste. Bland de för ungdomen med skäl alltjämnt kära engelska böckerna böra framhållas, för mindre barn: Miss Edgeworths *Berättelser*, E. Wetherells *Mr Rutherfords barn*, *Chryssas och Sibyllas vinternöjen*, *Stora, vida världen*, samt, senare, *Queechy;* Aguilars *Lifvet i hemmet*, Yonges *Arfvingen till Redclyffe*, Louisa Alcotts *En krona bland flickor*, *Unga kvinnor*, *Våra vänner från i fjol*, *Goss-skolan i Plumfield*, *En ädel kvinna*, *Rosa eller de åtta kusinerna*, *Rosen i blomning*, m. fl. af hvilka dock de tidigare ha det största värdet; den danska författarinnan Cornelia Lewetzows *Berättelser af J* och *En ung flickas historia*. Slutligen äro alla böcker af miss Mullock: *John Halifax* m. fl., den bästa möjliga läsning för unga flickor.

Men om flickböckerna, liksom om indianböckerna gäller, att de böra förekomma sparsamt och blandade med näring af annat slag, så att de icke förstöra den andliga matlusten i fråga om starkare och sundare föda.



Rättelser:

Sid. 48	rad 14 nedifr.	står	förbinder det	läs	dem
„ 52	„ 6 och 9 uppifr.	står	barnets	läs	barnens
„ 52	„ 6 nedifr.	står	detta fostrade	„	fostrades
„ 53	„ 10 „	„	de	läs	barnen
„ 54	„ 9 uppifr.	„	de ser	läs	de se
„ 54	„ 5 nedifr.	„	de vuxna	läs	de vuxnas
„ 62	„ 6 uppifr.	„	inse de	läs	inse att de
„ 63	„ 3 nedifr.	„	mot vår vilja	läs	utan vår vilja
„ 67	„ 3 uppifr.	„	barnets	läs	barnens
„ 67	„ 14 nedifr.	„	att erhålla	läs	att dana
„ 69	„ sista raden	„	äro endast	„	endast äro
„ 74	„ 11 nedifr.	„	känslans kultur	läs	den individuella känslans kultur
„ 76	„ 8 uppifr.	„	nu beröfva	läs	beröfva
„ 82	„ 1 „	„	askan	läs	aska
„ 83	„ 15 nedifr.	„	skola gifva	läs	borde gifva
„ 85	„ 13 „	„	barnets	läs	barnens
„ 95	„ 6 uppifr.	„	påtvingas	läs	påtvingar
„ 96	„ 11 „	„	lätt läres	„	läres lätt
„ 100	„ 7 „	„	den all	läs	all den
„ 133	„ 15 nedifr.	„	kulturhistorisk	läs	kulturhistorikers
„ 151	„ 9 uppifr.	„	ord	läs	sed
„ 164	„ 3 „	„	öfverklassens	läs	öfverklassen
„ 168	„ 2 nedifr.	„	var	läs	vara
„ 176	„ 10 nedifr.	„	ens	läs	ena
„ 186	„ 4 uppifr.	„	trettio	läs	femtio
„ 198	„ 6 „	„	är	läs	äro
„ 202	„ 1 „	„	hans	läs	Loches




BTJ System AB
800 15 71 9579 3B
BTJ